

## **Experiências educativas com narrativas fílmicas: problematizando o cinema nas aulas de artes visuais**

Educational experiences with film narratives: problematizing cinema in visual arts classes

Jéssica Maria Freisleben<sup>i</sup>

Milena Regina Duarte Corrêa<sup>ii</sup>

Universidade Federal de Santa Maria

### **Resumo**

Este trabalho parte de experiências educativas de problematização de uma narrativa fílmica no ambiente escolar. Configura-se como relato de experiência docente no âmbito da escola pública, com jovens estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 14 e 16 anos. A escola é integrante da rede municipal de educação, da cidade de Santa Maria/RS. A experiência foca nas questões disparadas pelo encontro com o filme *A Invenção de Hugo Cabret* assistido com duas turmas, onde buscou-se explorar as possibilidades de invenção, tessituras e problematizações *com* e *para* os filmes. A perspectiva narrativa foi escolhida para integrar essa experiência, visto que ao narrarmos fazemos escolhas já que narramos de acordo com nossa visão e entendimento de mundo.

**Palavras-chave:** Narrativas fílmicas, experiência docente, artes visuais.

### **Abstract**

*This work departs from problematizing educational experiences of a film narrative in the school environment. It is configured as a report of a teaching experience in the public school context, with young students of elementary school, aged between 14 and 16 years old. The school is part of the municipal education system, in the city of Santa Maria/RS. The experience is focused on the issues triggered by the encounter with the film "The Invention of Hugo Cabret" watched by two groups, in which possibilities of invention, textures and problematizations with and to the films were explored. The narrative perspective was chosen to integrate this investigation, since by narrating we make choices once we narrate according to our vision and understanding of the world.*

**Keywords:** film narratives, teaching experience, visual arts.

### **Introdução**

Quando a educação – tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos - renova sua fertilidade, impregnando-se

de imagens e sons. Atravessada desse modo, ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo da curiosidade de quem aprende e ensina. Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam um lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento (FRESQUET, 2013, p.19-20).

Esta escrita se configura, inicialmente, como relato de experiência docente no âmbito da escola pública, com jovens estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 14 e 16 anos. A escola de pequeno porte, com aproximadamente 500 estudantes, é integrante da rede municipal de educação da cidade de Santa Maria/RS. Enquanto investigação, esta narrativa parte de nossas experiências para compreender as questões disparadas pelo encontro com o cinema, o que corresponde a processos de interpretação. Partimos ao encontro com *A Invenção de Hugo Cabret*, juntamente com duas turmas de 8º ano em uma escola de educação básica.

A proposta surgiu a partir de nossas inquietações diante do uso corriqueiro de filmes como instrumento para *reforçar* conteúdos curriculares, *ilustrar* histórias ou *explicar* teorias. Em contrapartida, entendemos que um filme não poderia ser convidado a entrar na sala de aula apenas para ilustrar outros conteúdos, sem levar em conta as especificidades próprias da linguagem, bem como sua potencialidade aberta ao inesperado, à surpresa e/ou aos múltiplos atravessamentos. Diante destes aspectos, antes de iniciarmos uma experiência *com e a partir* de filmes, talvez fosse pertinente nos questionarmos sobre *o que* pode ser mostrado, *como* pode ser mostrado, e *o que* permanece fora dos enquadramentos de uma narrativa. Ou seja, quais as relações entre *o que é visto* e *o que não é visto*. Ou ainda, o que poderia o texto nos dizer acerca da narrativa que nos é plasmada, mas que à primeira vista poderia passar sem ser problematizado.

Talvez, pudéssemos começar por um planejamento do espaço físico e das tecnologias a serem utilizadas, pois, não se trata de condicionar o uso do cinema às condições ideais de exibição (considerando tela, projetor, iluminação, poltronas, qualidade de áudio, ar condicionado) mas, de saber usar os recursos disponíveis em cada contexto. Estas condições vão determinar, além do envolvimento do público com a narrativa projetada, também as potencialidades de diálogo e invenção a cada exibição. Verificar as condições dos equipamentos de reprodução, softwares, computadores, projetores, caixas de som antes da exibição são as prioridades para se pensar em uma sessão fílmica na escola. Do mesmo modo, criar o hábito de assistir filmes, conversar sobre os mesmos, fazer

anotações e ter uma rede de colaboradores, para que esta ação não caracterize momento de *entretenimento*, apenas. Nas palavras de Fresquet:

Aulas de cinema na escola, por exemplo, conseguem sofisticar alguns usos - [por exemplo da utilização e criação de vídeos pelos adolescentes] - e promovem novas possibilidades para a diversificação do gosto, se fizermos escolhas de filmes que produzam certo estranhamento, algum silêncio, que alterem as expectativas do que comumente nos é dado a ver nos shoppings e na TV. Filmes que não satisfaçam o gosto imediato (FRESQUET, 2013, p.23).

De acordo com a autora, entendemos que as possibilidades do cinema se expandem, na medida em que ele é configurado como produtor de conhecimento, diferente da abordagem que se tem atualmente na escola. Sobretudo, no que diz respeito às suas multiplicidades de exploração enquanto arte e produção de artefatos artísticos: curtas e gravações, por exemplo. O uso da narrativa como instrumento propulsor de experiências com aquilo que não se tem contato, ou ainda, um contato superficial que se priva nas salas de cinema.

### **Sobre a atual relação com o cinema diante dos desafios propostos pela lei 13.006/14**

Quando se fala em novas tecnologias, no campo da arte, se é que esse campo ainda leva esse nome, não há dúvida: estamos lidando com a imagem. As formas e as funções que a imagem irá assumir para quem a experimenta e para quem a produz -as máquinas geradoras da imagem. Todas as novas tecnologias nada mais são que variantes da produção da imagem, da simulação do mundo. É entorno da imagem que todas as lutas serão travadas. (OMAR, 2005, p. 138)

Há alguns anos começaram os movimentos de formulação de políticas voltadas para a aproximação entre o cinema e a educação, entretanto, o discurso, o problema e os motivos ainda parecem ser os mesmos. Continuamos atrelados a um movimento "instrumental" ao usar o cinema. Um *instrumento* para produção, um *instrumento* para problematização. Filmes exibidos para reforçar conteúdos curriculares, ilustrar histórias e explicar teorias, sem nenhum aprofundamento na importância dessa produção como

artefato de valor cultural e histórico e, principalmente, sua dimensão estética no âmbito artístico. Ou seja, os filmes são *mostrados* para que se diga alguma coisa, eles mesmos não são possibilitados a dizer. São usados como um meio para ensinar algo que é considerável importante para o circuito da escola, afirmação que vem a negar o objetivo do filme enquanto produtor de significados singulares em cada um que assiste. Visto que assisti-lo implica em aprendizagens específicas: o emaranhado da imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem em contraste com seu elenco cria um sistema de significações. Dessa forma, estamos olhando *através* dos filmes e não *para* os filmes. Superar esse modelo instrumental é fundamentalmente necessário para que possamos oferecer às novas gerações, como educadores de arte, a capacidade e a necessidade de refletir sobre o que se está passando e conviver em uma sociedade.

Neste ínterim, o objeto dessa escrita parte de uma primeira experiência em pensar *com* o cinema e *a partir* dele como um objeto que faz pensar, que não passa conteúdos, mas provoca reflexões e questiona o que de algum modo é dito como inquestionável.

De acordo com a Lei 13.006/14 de junho de 2014, é obrigação que todas as escolas de educação básica exibam duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola. -Pensemos uma lei que não imposta pelas partes maiores, mas como uma contingência do desenvolver de outras propostas no cenário escolar-.

Os proponentes da lei a justificam pela carência de arte na escola, o que vem a reduzir a formação dos alunos. Assim, o cinema entra como uma arte fácil de ser apresentada na escola com o objetivo de desenvolver o senso crítico através das narrativas. Entretanto, como educadores, e de acordo com Fresquet e Migliorin (2015, p. 6) se acredita no cinema na escola por imaginarmos que a escola é um espaço e um dispositivo capaz de inventariar novas formas de ver e estar no mundo, essa aposta parte da crença na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir, um grande desafio para os educadores. Neste viés, se aposta na possibilidade de os alunos se encontrarem com filmes, imagens e sons que não transmitam mensagens, que não são pautadas pela função social ou a edificação. Mas se trata de uma crença no potencial intelectual e sensível dos estudantes. Apenas dessa forma que se pode lidar com a arte, com elementos que não se organizam pelo discurso, mas que precisam do espectador para serem concretizados.

Dentro das contribuições desta lei, destaca-se a possibilidade de difusão do cinema brasileiro, mas principalmente, a escola como um polo potencialmente audiovisual na comunidade e suas transmutações em todos os espectadores. Evidencia-se que nesta proposta direta ou indiretamente, os filmes não tem necessidade de ser vinculados aos conteúdos curriculares e, dessa maneira, se amplia conhecimento de mundo, de espaço, tempos históricos, modos de viver, concepções da realidade e perspectivas individuais de

pontos de vista em cada filme. Outro grande aporte a partir dessa lei, é a disposição de criar. No início pode ser que a criação seja imaginária, a partir de projeções e ideias, mas não tarda para que a produção se esvazie para o visual. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 16) Primeiro mentalmente, mas em breve, acionando a escrita com e sobre os filmes pode vir a necessidade de filmar, por exemplo, com recursos simples podemos apostar em um ato criativo. Subsequentemente como principal subsídio para a lei, pensando em uma escola que carrega o penso de ser tradicionalmente caracterizada pelas regras e certezas, o cinema poderá ocupar lugar de contraponto, tencionando incertezas e inquietações. Ou seja, ele deixa de ser diversão cultural para passar a ser visto como produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades. Ele permite antagonizar, provocar deslocamentos desconstruindo posições dicotômicas e essencialistas características no contexto discursivo que é próprio do espaço/tempo escolar (GABRIEL, 2013).

Nesse sentido, a experiência do cinema na escola pode ser um transformador das práticas educacionais. Trata-se de uma tarefa grande para aqueles que escolherem essas narrativas, mas passível de ser efetivada se permitirmos a experiência sensível e intelectual do cinema entre professores e alunos. Como afirma Fresquet; Migliorin (2015, p. 17) uma experiência que não está pronta nos filmes, mas que depende do trabalho de toda a comunidades da educação, do desejo dessas pessoas. De outra maneira, resolvemos filmes sem afetar nada nem ninguém.

### **Os caminhos que conduziram as experiências e seu desenvolvimento**

A escola quando escolhe apresentar uma narrativa fílmica, pode configurar-se agenciadora de discussão sobre ela, tendo em vista que o próprio filme pode tornar-se objeto de estudo. Pode-se, portanto, estabelecer objetivos do trabalho com o cinema, ao escolher quais abordagens vão ser preconizadas, do mesmo modo que quem escolhe o filme, fazendo-se a escolha para todo o grupo dos estudantes, o que implica o repertório cultural destes, assim como sua idade. Desse modo, o desafio se trata da escolha do filme, neste caso: "A invenção de Hugo Cabret" (2011), filme que extrapola a duração de um período de aula – 50 min, com duração total do filme de duas horas e seis minutos. É uma narrativa baseada no livro homônimo de Brian Selznick, com direção de Martin Scorsesse. A ambientação é Paris, anos 30. Tendo como um dos protagonistas um menino de aproximadamente doze anos: Hugo Cabret. Hugo fora educado por seu pai, um funcionário de um museu parisiense, que adorava o cinema. O pai de Hugo acaba morrendo em um incêndio, deixando ao menino um 'Autômato', uma espécie de robô, que tentavam consertar juntos. Após a morte do pai, Hugo vai morar com um tio em uma estação de trem, onde acaba se tornando responsável pela manutenção dos relógios

da estação. Sempre empenhado em consertar o robô, o filme vai se delineando. Um filme com aventura, amizade, inventividade, normas e regras, este, escolhido para ser problematizado junto aos estudantes.

O exercício de problematizá-lo enquanto artefato cultural tornou-se recorrente em nossa construção docente, dialogando com o que Garlet, Cardonetti e Oliveira (2004) definem a partir de Foucault:

A problematização, diferente da interrogação, exige de nós um distanciamento, necessário para que haja uma desnaturalização, uma desconstrução de noções como verdadeiro/falso, certo/errado, bonito/feio. Esse distanciamento nos permite repensar o que é normativo, questionar de onde surgiu (GARLET, CARDONETTI e OLIVEIRA, 2014, p. 675).

Deste modo, dialogando com o que Virginia Kastrup (2008) escreve, corresponde à ação de inventar problemas em torno das experiências de problematização, pois, a aprendizagem inventiva promove rupturas que propõe deslocamentos cognitivos, isto é, nos incita a pensar alternativas diversificadas. Algo que consideramos essencial no campo educacional: a problematização visando uma aprendizagem inventiva. Situações diversas podem ser potencializadas na escola com um filme, encontros que não esgotem as possibilidades, basta que tenhamos a percepção que as imprevisibilidades recorrentes possam se tornar agenciadoras da nossa produção, uma produção gerada pelo desconcerto que nos tira o chão firme, mas deve propiciar um mar de possibilidades (CARDONETTI, GARLET e OLIVEIRA, 2014).

Mesmo sendo conteúdo obrigatório na disciplina de Arte, o interesse por aprofundar conhecimentos sobre o cinema partiu dos estudantes das duas turmas de 8º anos. A proximidade dos estudantes com produções audiovisuais, principalmente séries de televisão, intensifica a curiosidade e busca por conhecer como se deu o início da linguagem cinematográfica. Diante do interesse dos estudantes iniciamos nossas pesquisas, pautada sempre na busca coletiva e compartilhamento de informações. Pesquisamos sobre os primórdios do cinema: onde, quando, em que contexto surgiu, quem foram os envolvidos e quais os efeitos causados na sociedade.

As experimentações e práticas artístico/educativas com as duas turmas aconteceram de maneira diferente, mesmo sendo da mesma faixa etária, eles possuem características muito peculiares. E como não há receitas infalíveis resolvemos fazer experimentações diferentes. Não havíamos trabalhado com cinema anteriormente, então resolvemos experimentar. Com uma das turmas, a turma 81 a proposta se deu a partir da contextualização histórica do cinema, em como se deu a evolução da fotografia e do cinema. Foi feita uma produção óptica e então, assistimos ao filme. A experiência com a

turma 82 se deu de maneira inversa, iniciamos com o filme e posteriormente aprofundamos nossas pesquisas sobre a história do cinema. O desafio de apresentar uma narrativa fílmica neste espaço implicou-nos, inicialmente, a partir da maneira de nos relacionarmos com a linguagem. Neste interim, de acordo com Araújo:

[...] em matéria de cinema somos obrigatoriamente iniciantes: "compreendê-lo" equivale a "saber vê-lo", uma tarefa sempre inacabada, sempre renovada. Porque, quando o cinema não for mais capaz de provocar surpresa e espanto, quando alguns filmes não levarem à perplexidade o espectador, certamente alguma coisa estará errada: ou com o cinema ou com o espectador (ARAUJO, 1987, p. 13)

Assim sendo, pensarmos a partir da narrativa com todas as suas informações, ou ainda, o que ela oculta de informações, abrangendo as relações que estabelecemos com esse filme. Relações que são distintas e singulares, por isso, se mostram em constante mudança, acontecimentos que se deram de formas peculiares e atravessaram questões específicas em cada grupo, o que torna a produção de conhecimento ainda mais potente.

### **Abordagem com a turma 81**

A turma do 8º ano "81" composta por 25 estudantes, com uma característica bastante peculiar no que diz respeito às atuações em sala de aula: de modo geral, tendem a não participarem muito em atividades orais em que necessitem expor suas ideias em público. Entretanto, quando o assunto gira em torno de filmes e séries de televisão, a turma traz muitas contribuições, demonstrando significativo envolvimento com as narrativas que participam de seus cotidianos. Estilos e gêneros variados, como também as atrações que permeiam o cotidiano da maioria deles, como foi o caso de "13 Reasons Why"<sup>1</sup>, que possibilitou grande debate com a turma, sensibilizando os estudantes sobre suas ações diárias para com os outros e consigo mesmo.

Nossa retomada histórica começou com os primeiros experimentos com a câmera escura, já que precisávamos nos aproximar da invenção da fotografia, explicitando quem foram os envolvidos e como se deu o processo de tentar dar movimento às imagens. Neste momento criamos diversos brinquedos ópticos, tentando experienciar algo mais

---

<sup>1</sup> 13 Reasons Why (estilizada em tela como Th1rteen R3asons Why) é uma série de televisão americana baseada no livro *Thirteen Reasons Why* (2007), de Jay Asher, e adaptado por Brian Yorkey para a Netflix. A série gira em torno de uma estudante que se mata após uma série de falhas culminantes, provocadas por indivíduos selecionados dentro de sua escola. Uma caixa de fitas cassetes gravadas por Hannah antes de se suicidar relata treze motivos pelas quais ela tirou sua própria vida. A primeira temporada tem treze episódios.

rudimentar e manual, já que é recorrente as queixas e reclamações dos estudantes sobre não gostarem ou não “saberem” desenhar, algo que, durante a produção dos brinquedos ópticos ficou em segundo plano. Estavam tão interessados em dar a ilusão de movimento em suas criações, que o desenho nem recebeu as críticas corriqueiras da turma.

O primeiro brinquedo óptico produzido foi o *Taumatrópio*: trata-se de um objeto composto por um círculo de papel preso em suas extremidades por barbantes com duas imagens diferentes estampadas. O objetivo é que as imagens se sobreponham ao torcer o barbante e destorcer, fazendo que o círculo gire e com rapidez vemos as duas figuras sobrepostas. Esse efeito ou ilusão de óptica é dado pelo fenômeno da *persistência retiniana*. As produções foram simples, mas de grande valia aos estudantes que fizeram as experimentações. Abaixo, alguns registros (figura 01 e figura 02):

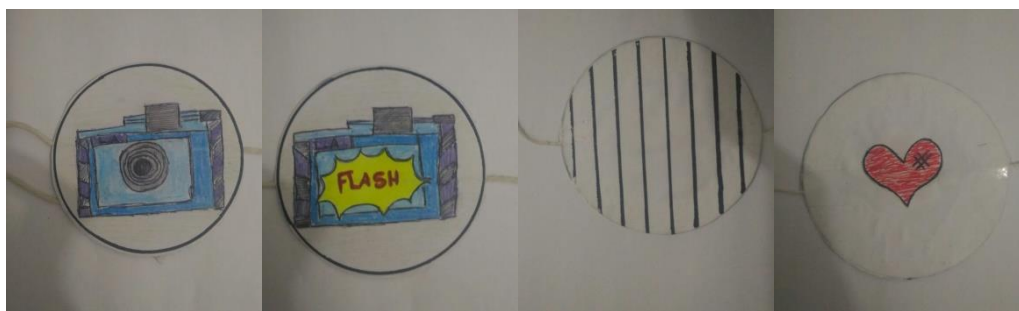


Figura.01

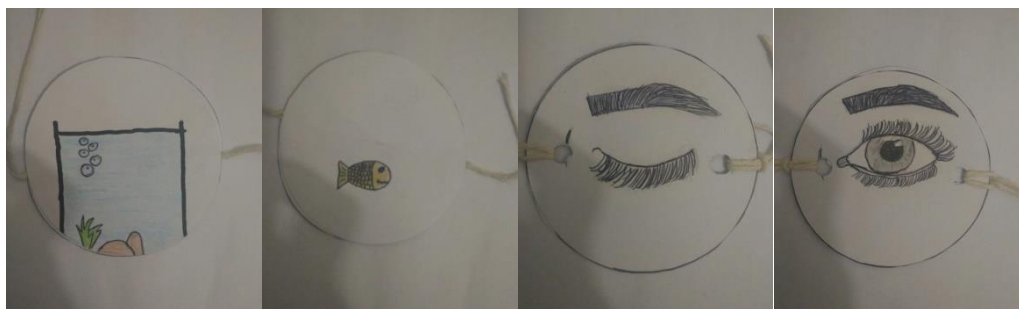


Figura.02

O segundo brinquedo óptico produzido foi o *fenaquistoscópio* ou *fenacistoscópio*: considerado um dos mais antigos aparelhos de animação. Composto por um disco dividido em 16 seções, cada qual com um desenho representando uma etapa do movimento. Girando-se o disco em frente a um espelho e olhando-se através de uma fresta no disco, era possível apreciar a ilusão de uma imagem em movimento. Passamos então de dois desenhos (taumatrópio) a 16 desenhos. Um salto bastante grande, para adolescentes que afirmam não gostar de desenhar.



O terceiro brinquedo óptico já era conhecido dos estudantes, porém acreditaram que nunca fariam algo assim (como relataram durante o processo). A produção de um *flip book* ou *folioscópio* é uma coleção de imagens organizadas sequencialmente, em geral no formato de um livreto para ser folheado dando impressão de movimento, criando uma sequência animada sem a ajuda de uma máquina. Foi muito popular nos finais do século XIX e início do século XX, sendo ainda fabricados hoje em dia. Conhecido em inglês por *flip book* e em francês por *folioscope* (por vezes também chamado *kineograph*, *feuilleoscope* ou "cinema-de-bolso"). Sendo que cada estudante recebeu a base material para a produção do seu *flip book*, com aproximadamente 50 folhas de papel. Cada estudante pôde escolher a temática de suas produções.

Durante essa produção apresentamos alguns aplicativos digitais que possibilitam tal produção. Por ser um trabalho com demanda de tempo maior ele foi produzido ao longo de um mês de aula, durante as aulas os estudantes poderiam produzir seus desenhos e em casa também. Algumas imagens de um dos *flip books* produzidos pelos estudantes (figura 03):



Figura.03

Durante as produções, discutíamos na turma a aproximação com tais brinquedos, a origem dos termos, seus inventores, qual a contribuição deles para pensar o cinema. Ao finalizar as produções, realizamos uma mostra interna, com objetivo de visualizar a produção dos colegas, os resultados obtidos e o apreço pelo desenho começando a despertar.

Ainda durante o desenvolvimento das propostas, nos envolvemos com a visualização do filme "A invenção de Hugo Cabret". A turma assistiu ao filme sabendo que o personagem George Meliès era uma das figuras estudadas e muito importante na criação do cinema e, sobretudo, com a parte artística e produção de efeitos visuais. Ao término da visualização do filme a discussão gerada foi a partir dos alunos enquanto intervínhamos com problematizações propostas por Cardonetti, Garlet e Oliveira (2004) no texto "Ressonâncias de uma intercessão fílmica que impelem a problematizar a experiência educativa". "O filme em alguns momentos trata do enfrentamento, qual relação se pode fazer com o dia a dia na escola? [...] O inspetor, Hugo e Georges Meliès passaram por momentos de inquietação, qual é o seu momento? Com o quê? (CARDONETTI, GARLET e OLIVEIRA, 2014, p. 355).

A partir das observações e comentários que surgiram houve a troca de informações e percepções entre os estudantes. Aspectos particulares vieram à tona, relações familiares, de amizades, histórias da infância... e tudo isso deveria ser aproveitado para a produção de uma colagem. Imagens do filme foram oferecidas também, onde pudessem mesclar ficção e realidade, coletivo e subjetividade, através de colagens, desenhos e palavras que expusessem o que haviam verbalizado. Apresentamos alguns registros na figura 04:



Figura.04

### Abordagem com a turma 82

A turma do 8º ano "82" têm 23 estudantes e, diferentemente da turma anterior, tende a ser mais participativa, pois verbalizam toda e qualquer coisa a todo momento, valendo-se da espontaneidade juvenil, própria de sua faixa etária.

A dinâmica com a 82 se deu de maneira inversa a mencionada anteriormente. O projeto foi iniciado apresentando o filme: sabiam que estudaríamos o cinema, mas não que a figura de George Méliès apareceria no filme. O envolvimento com o filme foi concreto e as relações foram feitas durante toda a narrativa. Seguimos em uma discussão sobre a narrativa, com as abordagens citadas anteriormente e seguimos na produção artística. Surgiram relações muito peculiares onde exploraram distintas vias de representação, articulando imagens retiradas do cinema, inserindo desenhos, colagens – a exemplo, figura 05:

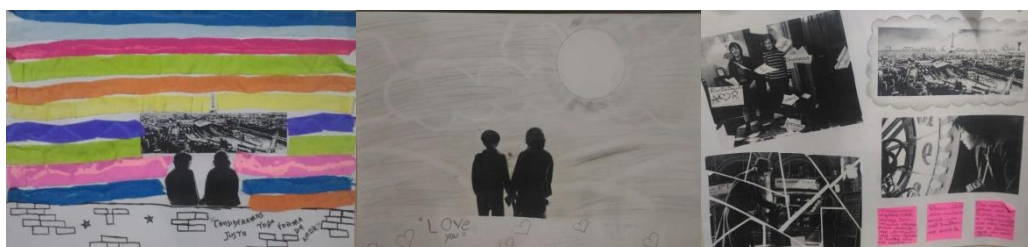


Figura.05

Partimos então à uma pesquisa teórica sobre o tema, onde surgiram nomes conhecidos como Os Irmãos Lumière, por exemplo, considerados os pais do cinema, inventores do equipamento chamado de "Cinematógrafo" (1895). Assistimos ao filme *L'Arrivée d'un*

*Train à La Ciotat*. Posteriormente, realizamos a produção dos brinquedos ópticos, explicitamos anteriormente. Na sequência algumas imagens das produções dos estudantes (figura 06).

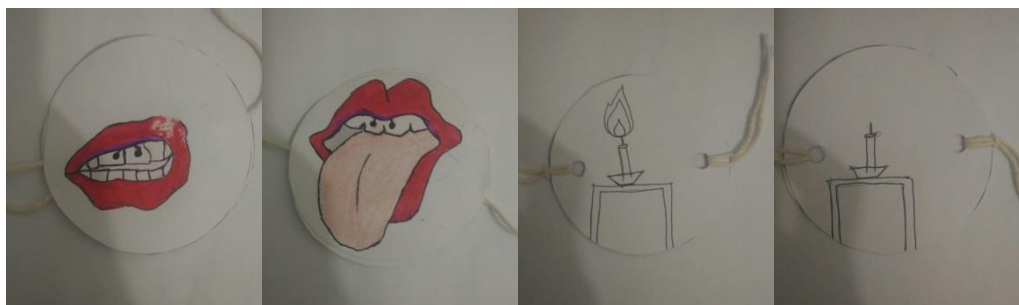


Figura.06

Após a retomada histórica, o passo seguinte foi aproveitar nossos recursos. As turmas foram divididas em grupo para a produção de um filme em *stop motion* e um curta-metragem, onde colocaram em prática os estudos de enquadramentos, planos, ângulos e movimentos de câmera – experimentações que no momento encontram-se em andamento e, portanto, não se inserem neste relato. Ao examinar estas relações produzidas juntamente com os estudantes - seus diálogos, interpretações e reconstruções - percebeu-se que a negociação é fundamental para desenvolver e estimular elaborações inventivas, críticas e criativas a partir de perspectivas flexíveis e de caráter subjetivo e colaborativo. Diante destas experiências de aprender *com/a partir* do cinema, lidamos com imprevisibilidades constantes, o que nos mobilizou revermos nossas concepções e demais processos constitutivos do espaço educativo: configurando o lugar de tensionamentos, afetos e reverberações distintas.

Além disso, foi possível pensar o cinema como dispositivo que produz e faz circular modos de *ver, ser, relacionar e pensar* os diversos códigos culturais com os quais dialogam cotidianamente. Contribuindo para examinar que tipos de imaginários estamos submetidos e igualmente, às idiosincrasias que nos interpelam por meio das imagens provenientes do cinema.

### **Considerações finais**

A problematização de uma narrativa fílmica dentro do espaço escolar possibilita um espaço de diálogo, e os estudantes, ao se sentirem à vontade, mostram a importância de se problematizar diferentes situações na escola. Precisamos desacomodar, buscar possibilidades, não apenas reproduzir e apresentar fórmulas esperando que os estudantes sejam criativos, inventivos e reflexivos. Ao narrarmos nossas histórias a partir de

relações encontradas com a narrativa fílmica, estamos selecionando momentos que queremos partilhar. Os sentimentos afloram, sensibilizam-se com as histórias dos colegas e do filme, superando o olhar contemplativo. Ao produzirem suas narrativas visuais trabalham com elementos gráficos e plásticos, desenvolvem suas produções de maneira singular, trazendo elementos particulares e socializando com os colegas. Nesta situação, se tem um diálogo produtor de significados com esses filmes e imagens, diálogos que produzem pensamentos e problematizações, dialogando com Fresquet:

Entender o cinema como modo de pensamento libera-nos de pensa-lo de modo determinado, como forma acabada. Trata-se, simplesmente, de uma de suas tantas formas possíveis. É curioso que o cinema, como pensamento, permite-nos refletir sobre o verbo *pensar* e até brincar com ele, colocando-lhe diferentes sujeitos e objetos (FRESQUET, 2007, p. 45).

Dessa forma, como uma máquina de pensar, precisamos ser capazes de assumir o cinema, uma vez que estamos abertos a ele. Assumi-lo implica responder ou instigar determinados questionamentos para serem gerados, é ter a possibilidade e inventividade de abarcar assuntos que tantas vezes a aula de Artes Visuais não contempla. Talvez precisemos autorizar a desordem que o cinema pode causar nos processos subjetivos e pedagógicos. Se retirarmos esses riscos de ter o cinema na escola, em particular na sala de aula, esvaziamos sua potência como objeto de arte que representa e inventa mundos (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 9).

De acordo com os autores, talvez possamos apostar em um cinema que, no encontro com a escola, venha produzir aprendizagens várias, inclusive de conteúdo, mas como efeito e não como objetivo. Muito mais promovendo ações de emancipação intelectual, de construção de pontos de vista e de escuta do mundo, como possibilidade de imaginá-lo de um outro modo. Nesse sentido, essa experiência pode vir a ser um transformador educacional, basta permitirmos que ela se torne uma experiência sensível e intelectual para as duas partes, tanto os estudantes, como os docentes, se não for assim, os filmes se tornam ferramentas mostradas sem afetar ou reverberar nada e nem alguém.

## Referências

ARAÚJO, I. Prefácio. In: COSTA, Antônio. Compreender o cinema. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CARDONETTI, V. K. GARLET, F. R. OLIVEIRA, M. O. de. Ressonâncias de uma intercessão fílmica que impelem a problematizar a experiência educativa. Goiânia: Educativa, 2014 v. 17, n. 2, p. 341-366.

FRESQUET, A; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: Cinema e Educação: A Lei 13.006. Reflexões, Perspectivas e Propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, A. M. Imagens do desaprender – uma experiência de aprender com o cinema: Rio de Janeiro, Booklink, 2007.

\_\_\_\_\_ Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GABRIEL, C. Currículo e cinema na educação básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível. In FRESQUET, Adriana. Currículo de cinema para escolas de educação básica. Rio de Janeiro: 2013. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARLET, F. R. CARDONETTI, V. K. OLIVEIRA, M. O. de. A problematização como possibilidade avaliativa: Blumenau, Atos de Pesquisa em Educação - v. 9, n.3, p.662-680, set./dez. 2014.

KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_ Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. Educação & Sociedade: São Paulo, v.26, n.93, p.1273-1288, set-dez, 2008.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Pesquisa Narrativa: Concepções, Práticas e Indagações. Anais do II CEAC, UFSM, 2009.

<sup>i</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/CE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Cinema e Educação - GECED.

<sup>ii</sup> Graduanda, bolsista de iniciação científica, Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Cinema e Educação – GECED.

Enviado em: 06 de junho de 2017.

Aprovado em: 13 de julho de 2017.