

## Cinema e educação: a experiência estética por meio da produção cinematográfica na escola

Julya Gonçalves da Silva<sup>i</sup>

Analigia Miranda da Silva<sup>ii</sup>

### Resumo

O artigo se constituiu a partir de uma pesquisa que problematiza o cinema quando tratado sob uma visão utilitarista na escola. O estudo objetivou identificar e analisar as concepções de alunos sobre o cinema, a partir de uma proposta de intervenção, contemplando-o pelo viés artístico. O aporte teórico se pauta em Bergala (2008), Fantin (2006) e Fresquet (2013). A metodologia caracterizou-se por pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa e delineamento descritivo-explicativo. Participaram seis alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Paraná. Os dados foram analisados pela técnica Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), e apontaram que as crianças participantes não tinham contato com o cinema não comercial, reafirmando a necessidade de a escola ser uma ponte entre o cinema comercial e o de difícil acesso.

**Palavras-chave:** cinema; educação; arte.

*Cinema and education:  
the aesthetic experience through cinematographic production in school*

### Abstract

*The article was constituted from a research that problematizes cinema when treated under a utilitarian view at school. The study aimed to identify and analyze students' conceptions about cinema, based on an intervention proposal, contemplating it through an artistic bias. The theoretical contribution is based on Bergala (2008), Fantin (2006) and Fresquet (2013). The methodology was characterized by research-intervention, of a qualitative nature and descriptive-explanatory design. Six students from the fifth year of elementary school participated in a public school in the interior of Paraná. The data were analyzed using the Content Analysis technique, by Bardin (1977), and pointed out that the participating children had no contact with non-commercial cinema, reaffirming the need for the school to be a bridge between commercial and difficult.*

**Keywords:** movie theater; education; art.

---

<sup>i</sup> Mestra em Artes (UNESPAR). Professora da Educação Básica (SESI – Ourinhos/CE-144). E-mail: [julyagoncalves8@gmail.com](mailto:julyagoncalves8@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4553-7226>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação (UNESP). Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPan). E-mail: [analigia.miranda@ufms.br](mailto:analigia.miranda@ufms.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3232-323X>.

## Cine y educación:

### *la experiencia estética a través de la producción cinematográfica en la escuela*

#### **Resumen**

*El artículo se constituyó a partir de una investigación que problematiza el cine cuando es tratado bajo una mirada utilitarista en la escuela. El estudio tuvo como objetivo identificar y analizar las concepciones de los estudiantes sobre el cine, a partir de una propuesta de intervención, contemplándolo a través de un sesgo artístico. La contribución teórica se basa en Bergala (2008), Fantin (2006) y Fresquet (2013). La metodología se caracterizó por la investigación-intervención, de carácter cualitativo y diseño descriptivo-explicativo. Seis alumnos de quinto año de primaria participaron en una escuela pública del interior de Paraná. Los datos fueron analizados mediante la técnica de Análisis de Contenido, de Bardin (1977), y señalaron que los niños participantes no tenían contacto con el cine no comercial, reafirmando la necesidad de que la escuela sea un puente entre el cine comercial y el difícil.*

**Palabras clave:** cine; educación; arte.

## 1 INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em um vasto sistema de produções midiáticas. Essa constante presença das mídias na sociedade incide, também, na infância, criando uma relação entre a criança e a cultura midiática. Para Almeida (1994, p. 8), tem-se “uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem não mais pelo texto escrito”. O autor não diminui a importância da escrita, apenas apresenta uma realidade em que a nossa sociedade se forma por meio de imagens e sons da televisão, do computador e do cinema. As crianças nascem inseridas em um mundo imagético que resvala nos seus processos de desenvolvimento, de aprendizagem, na forma como veem o mundo ou recebem informações.

A partir disso, percebe-se que a escola tem papel fundamental na construção da relação entre a criança e a cultura. Assim, essa instituição possui a função de propiciar novas experiências de significação, transformando algumas simples práticas culturais em momentos de produção de significações, instigando a criança a produzir, a ser criativa e crítica. Nesse contexto, o cinema pode ser inserido não como um objeto ou como uma simples experiência momentânea de assistir a um filme, mas, sim, como um instrumento de comunicação, de expressão de sentimentos e pensamentos, potencializando capacidades cognitivas, perceptivas, criativas, estéticas e psicológicas da criança.

De acordo com Fantin (2007, p. 1), “[...] considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural”. Todavia, considerar o cinema como um meio não significa diminuir o seu potencial artístico e cultural, mas evidenciar o trabalho com essa linguagem a partir de uma experiência estética, fundamental para a construção de significados (Fantin, 2007).

Apesar disso, no âmbito educacional, o cinema é, na maioria das vezes, utilizado como objeto de ensino nas escolas, com o intuito de complementar um determinado conteúdo e promover, apenas, entretenimento às crianças. Essa visão utilitarista do cinema nas escolas pode impedir o aluno de uma aproximação com a linguagem cinematográfica como experiência artística e de significação. Sobre essa questão, Abud (2003, p. 189) afirma que “o filme é mais utilizado como um substituto do texto didático ou da aula expositiva, ou é ainda considerado uma ilustração que dá credibilidade ao tema que se está estudando”.

A partir dessa colocação, levantou-se a seguinte problemática: de que forma podemos inserir o cinema nas escolas com a finalidade de tratá-lo pela via de suas características e peculiaridades próprias e, assim, aproximar os alunos dessa linguagem, utilizando-a como meio de criação, imaginação, invenção e experiência estética?

Para haver aproximação com essa problemática, a pesquisa aqui delineada caracteriza-se como pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa e delineamento descritivo-explicativo, e tem como objetivo identificar e analisar as concepções dos alunos sobre o cinema a partir de uma proposta de intervenção na escola, partindo de uma perspectiva do cinema como arte, tendo como base teórica os estudos de Bergala (2008), Fantin (2006) e Fresquet (2013).

## **2 MÍDIAS, CINEMA E EDUCAÇÃO**

As mídias ocupam um lugar muito importante na sociedade atual, exercendo a função de mediadoras entre o indivíduo e o produto cultural<sup>1</sup>. No livro “Por que estudar a mídia?”, Silverstone (2002, p. 12) aborda a importância da pesquisa e do estudo das mídias e pontua: “A mídia é, se nada mais, cotidiana, uma presença constante em nossa vida

diária, enquanto ligamos e desligamos, indo de um espaço, de uma conexão midiática, para outro”. Nossa sociedade contemporânea é marcada pelo avanço tecnológico na área da informação e da comunicação.

Nesse âmbito, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fazem parte do nosso cotidiano, transmitindo, construindo e instituindo novos hábitos, ideias, valores e concepções estéticas e éticas, favorecendo as relações sociais e colaborando para a construção de conhecimento e do nosso universo individual. Tudo isso oferece ao homem novas maneiras de intuir, perceber, sentir e pensar. Como descrito por Bonilla e Fantin (2015, p. 100), “as redes tecem as sociedades e modulam as culturas, moldam a vida, ao mesmo tempo em que são moldadas por elas – tudo se equaciona nas redes, desde as ações mais cotidianas até as grandes decisões políticas e econômicas”.

Partindo da perspectiva de Buckingham *et al.* (1995, p. 9), “o lar não é mais um lugar simplesmente de consumo de mídia, tornou-se também um lugar-chave para a produção”. Faz-se possível inferir, então, que, além de haver o consumo da mídia em casa, a produção da mídia é realizada nesse local. Isso se deve ao fato de que vivemos em uma sociedade cercada por meios e produtos midiáticos.

Partindo desse pressuposto, Fantin (2006, p. 57) discute as relações da criança com a mídia e assevera que “as crianças já nascem imersas num mundo midiático, vivendo com extrema naturalidade as mais diversas relações com a tecnologia”. Considerando que a mídia apresenta um papel significativo na nossa sociedade e está presente de forma assídua na vida das crianças, deve-se enfatizar que a educação é responsável por promover o debate sobre os meios midiáticos. A mídia deve ser abordada no âmbito escolar de maneira crítica e criativa, analisando o que as mídias oferecem, como interagir com elas e como produzi-las.

Há um crescente estudo na área que envolve a mídia e a educação, sua produção, sua recepção e a interação entre a criança e a mídia. No Brasil, Duarte (2002), Soares (2002), Garcia *et al.* (1997) e Belloni (2001) podem ser destacados como teóricos que realizam discussões acerca desse tema. Além das pesquisas nessa área, vários projetos que envolvem as mídias e o cinema na educação vêm sendo desenvolvidos por diversas associações culturais. Apesar disso, as escolas aparentam não estar preparadas para realizar projetos e desenvolver pesquisas em relação ao assunto (Fantin, 2006).

Trabalhar com a mídia na educação requer trabalhar com as atualidades e com os novos recursos digitais: a internet, o celular, o vídeo, o computador, entre outros. É importante saber incorporar esses meios tecnológicos de acordo com o objetivo que se quer alcançar. Belloni (2001, p. 10) alega que a escola pode responder ao desafio de introduzir esses novos meios tecnológicos de informação e comunicação de modo criativo e crítico.

A partir disso, evidencia-se a relevância que a escola tem em construir uma relação entre a criança e a cultura, mais que isso: em instigá-la a ser um indivíduo que critica, cria, inventa e busca refletir sobre tudo aquilo que recebe e produz no campo midiático. Além disso, é importante que a escola construa competências para a leitura e para o entendimento da linguagem audiovisual e suas formas de comunicação do conhecimento. Dessa forma, podemos pensar a apresentação do cinema na escola como um meio de produção, criação, invenção, comunicação e expressão, propiciando ao aluno muito mais que uma experiência momentânea de assistir a um filme. De acordo com Fantin (2007, p. 1):

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto.

Apesar dessa afirmação, o uso do cinema na escola ainda é realizado de forma utilitarista, sem qualquer valorização do cinema como arte. Essa prática pode limitar as inúmeras possibilidades da linguagem cinematográfica dentro do âmbito escolar. Cabe ressaltar, aqui, a crítica de Fantin (2006, p. 163) à forma como o cinema é visto e utilizado nas escolas.

Vimos que na maioria das vezes os artefatos da cultura em geral e os filmes em particular são apropriados pelo professor no âmbito escolar apenas como ilustração e complemento; o filme utilizado somente como recurso pedagógico para ilustrar determinado conteúdo, para preencher o vazio deixado pela ausência de algum professor ou para substituir alguma atividade ao ar livre quando chove. E, uma vez que a escola tem sua

estrutura de trabalho centrada no texto escrito, o cinema não é visto como uma linguagem e nem em sua especificidade.

A inserção do cinema na escola é necessária e significativa. Por meio de uma perspectiva do cinema como arte, o uso da linguagem cinematográfica abre espaço para uma pedagogia criativa e inventiva. É importante que a escola também veja e trabalhe com o cinema por esse viés criativo, de modo a possibilitar uma relação entre o cinema e o imaginário da criança, propiciando experiências simbólicas. Fresquet (2013, p. 20) argumenta que, quando o cinema se junta à educação, esta “se torna mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo da curiosidade de quem aprende e ensina”. É preciso refletir sobre a apresentação do cinema na escola envolvendo práticas que desenvolvam o saber, o pensar e o sentir; apresentar o cinema como ato de criação, de conhecimento e de informação.

### **3 PRODUÇÃO DE MÍDIA NA ESCOLA POR MEIO DO CINEMA**

Produzir cinema na escola é um ato que permite a criação, a invenção e a reflexão pela criança. A ideia de realizar cinema nas escolas, de início, pode parecer muito complexa, demandando equipamentos caros que estão longe do alcance da escola e do professor.

Pelo contrário, para se pensar a produção audiovisual na escola, pode-se partir da ideia de que, para fazer cinema, é necessário apenas “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”<sup>2</sup> e, também, partir da afirmação de Truffaut (2005, p. 36): “[...] um filme de crianças pode ser elaborado sobre pequenos fatos, pois, na verdade, nada é pequeno quando se refere à infância”. É dessa maneira que se deve instigar a produção de cinema na escola, reconhecendo e valorizando o cinema como arte, apresentando-o como um meio de novas experiências de significação, de estudo estético, de si e do mundo, como campo de produção de valores e atos criativos. Segundo Fantin (2006, p. 317):

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social), em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem,

ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional.

A realização audiovisual na escola é capaz de propiciar uma experiência de significação para a criança, que, por trás da lente de uma câmera, atenta a cada detalhe da imagem que irá filmar ou capturar, pode realizar uma leitura mais precisa do espaço e das cores que a cercam. A câmera na mão da criança permite que ela descubra curiosidades novas, novos sons, cores, movimentos e gestos. É um processo que a instiga não só a observar, mas também a criar, a inventar e a imaginar. As crianças, quando filmam, são capazes de capturar aquilo que é invisível aos olhos, elas registram o essencial e o impronunciável com sensibilidade (Fresquet, 2013).

A produção cinematográfica na escola também propicia ao aluno a sensação de criação de uma obra de arte, a qual foi produzida por suas próprias mãos. Para a criança, isso tem um valor imenso. Sobre essa questão, Fresquet (2013, p. 88) afirma:

A sensação de autoria e de criação atrela uma emoção forte. Tímida e modesta, ela materializa alguma forma de intervir na produção da cultura e de sentir que aquilo tem um valor para si e para o entorno imediato (colegas, professores, familiares) e ainda alguma possibilidade de ecoar para além dos muros da escola em festivais ou “subindo” (*uploading*) os minutos na internet (*Vimeo, Youtube etc.*).

O ato de fazer audiovisual nada mais é que um estudo profundo da própria linguagem cinematográfica de modo prático. Isso permite que a criança esteja diretamente envolvida com a produção e entenda alguns processos técnicos dessa linguagem, para que eles servem e o que eles podem dizer dentro daquela construção do filme. Para tanto, é necessário que a criança assuma diferentes tipos de funções durante a produção: atue como diretora, atriz, figurinista, cenógrafa, fotógrafa, entre outras tarefas. Isso possibilita a ela diversas experiências e novos conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica e não a limita a apenas uma determinada função (Fresquet, 2013).

No entanto, antes de dar início a uma produção audiovisual na escola, é importante que o professor tenha vontade e disposição para o ato de fazer cinema, ter aquilo que Fresquet (2013) chama de “fome de cinema”, para que, assim, realmente se possa promover a inclusão do cinema na escola. Esse desejo de criar, de produzir é fundamental durante o processo. Além disso, é imprescindível que o professor tenha algum



conhecimento sobre essa linguagem, mesmo que mínimo. Bergala (2008, p. 127) discute essa questão em seu livro “A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola”.

Na obra, o autor argumenta que “sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair a sua natureza, que um professor que se agarra a uns fiapos de saber rígido”. Bergala (2008) defende a ideia de que fazer cinema é um ato de criação e de que o professor pode prejudicar esse processo dando, logo de início, “definições de movimentos de câmera e de escala dos planos” (Bergala, 2008, p. 127).

Certamente, o ato de criação começa antes da produção em si. Por isso, também se faz preciso propiciar à criança momentos de exibição de diferentes tipos de filmes, afinal, muito do que aprendemos sobre os filmes vem do ato de assistir-lhes. Quando assistimos a diferentes tipos de filmes, começamos a analisá-los com um olhar mais técnico, atentando às movimentações de câmera, à paleta de cores, à fotografia e às disposições dos elementos. Por isso, é fundamental ampliar o repertório cinematográfico das crianças. Isso significa, de acordo com Fantin (2006, p. 317):

Assegurar acesso a uma diversidade de temas, abordados das mais diferentes formas. Trazer filmes de diferentes países e culturas para a escola e mostrar outros modos de ver significa permitir que as crianças usufruam do patrimônio cultural da humanidade a que de outra forma dificilmente teriam acesso, devido aos condicionantes históricos e sociais do nosso contexto.

A exibição de obras cinematográficas na escola deve partir de uma escolha de filmes com os quais as crianças não estão acostumadas. É claro que os filmes a que a criança tem acesso e pode, inclusive, já ter visto, podem, hora ou outra, serem exibidos, mas o primordial é realizar a exibição de filmes a que as crianças tenham difícil acesso, para que elas tenham uma nova visão e uma nova experiência com o cinema.

Nesse aspecto, Bergala (2008) propõe que o professor constitua uma ponte entre o cinema comercial e o cinema de difícil acesso. Quando a escola propicia ao aluno a exibição de filmes, ela também deve instigar o aluno a analisá-los como obra de arte, permitir que a criança demonstre suas emoções, sensações e ideias sobre a obra e, após a experimentação dos filmes, que ela parta ao ato de criação.



É nesse ato de criação que a criança vivencia novas experiências — as quais propiciam seu desenvolvimento de forma criativa —, produz arte, desenvolve o saber e o pensar, elabora novas reflexões sobre si e o mundo. Quando se trabalha com a produção cinematográfica na escola, cria-se um leque de novas aprendizagens, vivências e experiências de significação. Fresquet (2013, p. 100) assevera que:

Propiciar uma experiência de cinema aos mais novos, na escola, pode significar um gesto irreverente de profanação e transformação dos objetos sagrados no ato de enriquecer repertórios, para além do mercado. É, também, uma forma de criar, multiplicando possibilidades, inspiração e pesquisa no processo de criação ao introduzir elementos da história e da linguagem do cinema como “limites” que facilitam a imaginação.

Além disso, a produção audiovisual na escola desperta o olhar da criança para essa linguagem, instiga-a a se aproximar do cinema, reconhecendo-o como arte. Conforme coloca Fresquet (2013), realizar experiências com o cinema na escola torna-se uma possibilidade de restauração e, possivelmente, uma chance de essas crianças serem vistas. Assim, pensamos o cinema como marca final de um processo criativo.

#### **4 METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa de delineamento descritivo-explicativo. A pesquisa qualitativa examina a fundo o significado das relações e das ações dos indivíduos, algo que não pode ser percebido a partir de equações ou dados numéricos (Minayo, 2001). Dessa forma, por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador é capaz de interpretar fenômenos e obter dados descritivos a partir de sua interação com o objeto analisado. Quanto ao caráter descritivo-explicativo, Gil (2008, p. 28) afirma que, quando uma pesquisa “vai além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação”, ela se aproxima da pesquisa explicativa, tornando-se uma pesquisa descritivo-explicativa.

No mais, a pesquisa é do tipo intervenção, objetivando a construção de espaços para a coleta, a análise e a produção de sentidos da pesquisa, a partir de teorias pertinentes. Rocha e Aguiar (2003, p. 66) pontuam que a pesquisa-intervenção busca “investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”.

Para Damiani (2012, p. 12), por sua vez, essa pesquisa tem como intuito potencializar a aprendizagem dos alunos envolvidos, com base em um referencial teórico. De acordo com a autora, “[...] as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado”.

A saber, participaram da pesquisa seis alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Paraná, que tiveram autorização dos pais, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles, em acordo com os critérios éticos em pesquisa. Os dados reunidos foram analisados por meio da técnica Análise de Conteúdo, de Bardin (1977).

Para a identificação dos participantes do estudo, mantendo-se o anonimato, foi sugerido a cada criança que escolhesse um pseudônimo, ou seja, outro nome pelo qual gostaria de ser chamada. Os pseudônimos escolhidos foram: Flash, Batman, Pantera Negra, Super Homem, Capitão América e Mulher Maravilha.

As práticas de intervenção e de entrevistas semiestruturadas (Trivinões, 1987) foram realizadas em um total de quatro encontros, de acordo com o quadro de síntese abaixo.

**Quadro 1 - Síntese da proposta formativa**

(continua)

Data	Objetivos	Atividades realizadas	Referências
1º encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Propiciar uma experiência de significação aos alunos;</li> <li>● Realizar uma ponte entre o cinema comercial e o cinema de difícil acesso;</li> <li>● Propor uma análise criativa desses filmes.</li> </ul>	Exibição dos curtas-metragens: <b>Cartas vivas</b> (1905); <b>Rua das tulipas</b> (2007); <b>Piper</b> (2016). Roda de conversa a fim de identificar quais foram as sensações e as percepções dos alunos enquanto assistiam aos filmes apresentados.	Filme <b>Cartas vivas</b> . Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7A2HaJyYfOA">https://www.youtube.com/watch?v=7A2HaJyYfOA</a> . Filme <b>Rua das tulipas</b> . Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HvsmuJDTNfo">https://www.youtube.com/watch?v=HvsmuJDTNfo</a> Filme <b>Piper</b> . Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ulde8n7cC68">https://www.youtube.com/watch?v=ulde8n7cC68</a> BERGALA, Alain. <b>A hipótese-cinema</b> . Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

Quadro 1 - Síntese da proposta formativa

(conclusão)

Data	Objetivos	Atividades realizadas	Referências
2º encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ampliar o repertório cinematográfico dos alunos;</li> <li>● Contar algo sobre a capacidade de invenção dos Lumière;</li> <li>● Relacionar passado-presente do cinema;</li> <li>● Propiciar uma experiência estética.</li> </ul>	<p>Exibição dos curtas-metragens dos irmãos Lumière: <b>A chegada do trem na estação</b> (1895); <b>O regador regado</b> (1895); <b>A saída dos operários da fábrica Lumière</b> (1895). Discussão sobre a importância dos irmãos Lumière na história do cinema. Mostrar às crianças as fotos do cinematógrafo, desenvolvido pelos irmãos Lumière. Promover a discussão sobre o cinema do passado e o atual.</p>	<p>Filme <b>A chegada do trem na estação</b>. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VScyygFlqg8">https://www.youtube.com/watch?v=VScyygFlqg8</a> Filme <b>O regador regado</b>. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7G9C1NlbsRw">https://www.youtube.com/watch?v=7G9C1NlbsRw</a> Filme <b>A saída dos operários fabrica Lumière</b>. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fNk_hMK_nQo">https://www.youtube.com/watch?v=fNk_hMK_nQo</a> BERGALA, Alain. <b>A hipótese-cinema</b>. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.</p>
3º encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer os planos e os enquadramentos;</li> <li>● Propiciar uma experiência de criação;</li> <li>● Produzir imagens com referências do primeiro cinema.</li> </ul>	<p>Mostrar os principais planos e enquadramentos. Explicar a proposta do exercício “minuto Lumière”. Realizar exercícios sobre os planos. Realizar as filmagens fora da sala de aula.</p>	<p>BERGALA, Alain. <b>A hipótese-cinema</b>. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, 2008. FRESQUET, Adriana. <b>Cinema e educação</b>: reflexões e experiências com professores e estudantes da Educação Básica dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.</p>
4º encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Experimentar a pedagogia da criação;</li> <li>● Imaginar outras possibilidades autorais.</li> </ul>	<p>Visualização coletiva dos “minutos Lumière”.</p>	<p>FRESQUET, Adriana. <b>Cinema e educação</b>: reflexões e experiências com professores e estudantes da Educação Básica dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Após a exibição dos curtas, foi organizada uma roda de conversa com o intuito de proporcionar um ambiente acolhedor para que os participantes pudessem expressar

livremente suas opiniões sobre as obras apresentadas. Introduzimos questões iniciais que direcionaram nossa discussão, tais como: quais foram as sensações ao assistir aos filmes? Qual é a sua reflexão sobre as obras exibidas? Como você experienciou esses curtas?

Essas perguntas foram elaboradas com base em uma “análise de criação” (Bergala, 2008). Neste tipo de análise, educando(a) entra em contato com o cinema, e a partir dessa abordagem, deve ser instigado(a) a desenvolver suas habilidades criativas, inventivas e imaginativas. Um dos exercícios propostos por Bergala (2008) durante a “análise de criação” é a recriação da obra a partir da visão do educando(a). Ou seja, após a exibição de um filme completo, de um trecho ou de um conjunto de trechos, o professor(a) instigará o(a) aluno(a) a pensar em outras possibilidades para aquele filme/trecho, como, por exemplo, quais mudanças ele(a) gostaria de fazer? Quais elementos ele(a) poderia retirar ou adicionar? Mudaria algum plano? Essas questões também foram feitas para os estudantes após a exibição dos curtas.

As práticas foram realizadas em diferentes locais da escola: dentro da sala de aula, no pátio, na biblioteca e no saguão. Os materiais utilizados durante os encontros foram: um projetor de filmes, um aparelho *notebook* que foi conectado ao projetor para realizar as exibições dos filmes, fotos impressas coloridas e fotos em preto e branco, um projetor antigo em miniatura e dois celulares para a realização da captação de imagens.

Durante cada encontro foi utilizado, também, gravador de celular e de aparelho *notebook* a fim de registrar as falas das crianças durante todo o processo. Além disso, foi usado um caderno de campo para levantamento de falas, expressões e reações das crianças diante da realização das atividades. Realizaram-se, ademais, as entrevistas semiestruturadas alinhadas ao objetivo de identificar e analisar as concepções dos alunos sobre o cinema antes e depois da proposta de intervenção.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados reunidos foram analisados por meio da técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Para isso, respeitaram-se as fases de análise propostas pela autora: “pré-análise”, que compreende o que a autora chama de “leitura flutuante” do material

coletado; “exploração do material”, em que é realizada a categorização dos dados; por último, o “tratamento dos resultados”, em que o pesquisador deve ir além do conteúdo evidente e buscar os significados daquilo que está por trás da aparente realidade (Bardin, 1977). Nesse processo, quatro categorias foram definidas: experiência; sensação e percepção; criação; autoria. A seguir, delineiam-se as análises categoriais.

O primeiro filme exibido aos alunos foi "As Cartas Vivas", de 1905, dirigido por George Méliès. A categoria "experiência" foi identificada a partir dos relatos dos alunos. Essa primeira categoria revelou que a experiência de cada aluno foi singular; cada criança descreveu suas percepções e emoções após assistir ao filme. Foi a experiência que levou as crianças a formular ideias, opiniões e estabelecer conexões entre a vida real e a obra cinematográfica. É importante ressaltar que não foi realizado nenhum trabalho prévio sobre os filmes, como sua época de produção, ou uma análise do enredo ou do diretor, antes da exibição. A abordagem foi iniciar a discussão a partir da exibição dos filmes, para posteriormente explorarmos as experiências dos estudantes. Evitamos influenciar a experiência dos alunos fornecendo informações sobre os filmes antes da exibição, pois isso poderia incidir na interpretação e a experiência individual de cada um.

Quando as crianças perceberam que o filme era em preto e branco, algumas manifestaram reações negativas, expressando desagrado. Por exemplo, algumas falas foram:

**Pantera Negra:** *O filme deve ser chato, porque é em preto e branco, e filme sem cor é muito chato.*<sup>3</sup>

**Batman:** *Eu não gosto de filme em preto e branco.*

**Mulher Maravilha:** *Ih, eu acho que já não vou gostar desses filmes, porque não têm cor (informação verbal, 2019).*

A partir das falas das crianças, pode-se inferir que elas prontamente julgaram um filme “sem cor” como um filme ruim. Todos esses alunos provavelmente nunca haviam assistido a um filme em preto e branco, pois vivem em uma época em que o cinema é cheio de cor, de efeitos visuais e especiais. Logo, suas predileções são por filmes com essas características. Nota-se que o contato que eles tinham com filmes em preto e branco era inexistente, pois há um pré-julgamento de que um filme que não possui cor é um filme

chato, ruim e desinteressante. As falas acima vão ao encontro da perspectiva de Fresquet (2013, p. 55):

Apostamos que, de uma serena exposição a filmes cujos ritmos, roteiros, e fotografias sejam diferentes daqueles a que os estudantes estão habituados, pode surgir um movimento de verdadeiro endereçamento que começa com algumas reações de desagrado e desconforto para as quais devemos estar preparados e armados de muita paciência.

Após a exibição do filme “Cartas vivas”, foi perguntado aos alunos o que eles haviam achado do filme e o que haviam sentido durante a exibição. As respostas foram as seguintes:

**Pantera Negra:** *Eu não gostei muito, achei ruim, porque não tem fala nem cor.*

**Batman:** *Eu achei o filme bem médio* (informação verbal, 2019).

O segundo filme a ser exibido foi o curta-metragem nacional “Rua das tulipas”, de 2008. Quando contamos às crianças que o filme era brasileiro, muitas esboçaram uma reação negativa, afirmando que os filmes brasileiros não são bons filmes. Após a exibição do curta-metragem, as reações foram distintas. Como exemplo, as seguintes falas:

**Super-Homem:** *Eu achei esse mais legal que o primeiro, porque tem falas.*

**Pantera Negra:** *No começo, eu achei que seria chato por ser brasileiro, mas eu achei algumas partes muito engraçadas.*

**Batman:** *Eu não gostei muito desse, achei meio sem graça* (informação verbal, 2019).

Percebemos que há uma rejeição quanto aos filmes nacionais. Em contrapartida, há uma grande valorização do cinema estrangeiro, principalmente dos filmes produzidos por grandes estúdios, como a Disney.

Assim que anunciamos que o próximo filme a ser exibido se tratava de um filme da Disney, a maioria dos alunos comemorou. O último filme exibido, então, foi “Piper: descobrindo a vida”, de 2016. Apesar de ser um filme de uma grande produtora, apenas dois alunos já haviam assistido à obra. Quando questionados a respeito do que acharam e sentiram ao assistirem ao curta, os alunos esboçaram as seguintes opiniões:

**Flash:** *Eu achei esse muito legal, foi o mais legal de todos em minha opinião.*

**Mulher Maravilha:** *Eu achei esse filme muito legal e inteligente* (informação verbal, 2019).

A partir das reações dos alunos, nota-se que o último filme exibido foi bem aceito pela maioria dos alunos. As obras com as quais os alunos não estavam habituados geraram, inicialmente, certo desagrado. Com base nos relatos expostos, percebemos que cada aluno teve uma experiência singular por meio dos filmes. Apesar de as opiniões iniciais sobre os filmes serem semelhantes — desagrado e desinteresse por filmes em preto e branco ou por filmes brasileiros —, no momento de relatarmos à sala as percepções e sensações que tiveram a partir dos filmes, os alunos descreveram experiências diferentes, seja de desagrado, alegria ou animação, e cada um expressou uma ideia distinta. Isso implica a ideia de que um filme desperta no seu espectador reações muito particulares.

Por isso, reitera-se a importância de partir sempre da experiência do aluno, não de explicações previamente realizadas. Isso incide na experiência dele e na forma como, posteriormente, irá ver e sentir o filme. Nesse viés, durante entrevista, Bergala (Fresquet; Nancherry, 2008, n.p) pondera:

Primeiramente, eles dizem. Cada um pode dizer, por exemplo, como viveu a travessia do filme. [...] E a partir daí, podemos fazer pontes, analisar. E pouco a pouco chegar às ideias. Mas não se deve nunca partir das ideias. É preciso sempre partir de suas experiências.

Além disso, percebe-se que esse processo pode levar algum tempo, pois a reconfiguração do gosto não pode se dar rapidamente. Nota-se que os alunos já têm suas predileções muito definidas e qualquer coisa que fuja disso causa desagrado. Dessa forma, é importante partirmos da perspectiva de Bergala (2008, p. 65) quando afirma que “a escola deve aceitar que o processo leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento do entretenimento”.

Denominamos a segunda categoria de “sensação e percepção”. Essa categoria tem como base as sensações e as percepções dos alunos diante do encontro com o cinema em sua origem. O filme exibido para as crianças foi “A saída da fábrica Lumière”, de 1895, primeiro filme da história do cinema. Após a exibição, as crianças contaram o que acharam do filme e quais foram as suas impressões. Como exemplo, são expostas algumas falas:

**Flash:** *Eu dei muita risada na hora que apareceu o cachorro correndo na frente das pessoas.*



**Capitão América:** *Eu achei muito curto e a parte do cachorro, muito engraçada.*

**Pantera negra:** *As roupas eram bem diferentes destas que a gente usa hoje, eu acho que eles passavam muito calor com aquelas roupas (informação verbal, 2019).*

Com base nas falas acima, infere-se que as crianças se renderam a pequenos detalhes do filme, como o cachorro que passa rapidamente pela tela, as roupas usadas pelas pessoas da época, o desconforto que essas vestimentas poderiam causar a essas pessoas. Todos esses detalhes foram atentamente descritos em suas falas e, a partir de suas percepções, novas ideias foram surgindo. Percebe-se que existe um potencial muito grande na criança de “ver por trás” daquilo que está aparente.

O segundo filme exibido foi “A chegada do trem à estação”; e o último, “O regador regado”. As crianças fizeram comentários positivos acerca de ambas as exposições, mas afirmaram que o último filme apresentado era o mais engraçado e o melhor de todos. A título de exemplo, têm-se as seguintes falas:

**Flash:** *Na hora que o último filme acabou eu fiquei até bravo, porque queria que ele continuasse, porque é muito engraçado.*

**Batman:** *Eu pedi para passar mais uma vez, porque achei muito engraçado.*

**Capitão América:** *Na hora que ele vai olhar a mangueira e se molha é a melhor parte, eu acho (informação verbal, 2019).*

A partir das percepções dos alunos sobre os filmes apresentados, compreende-se que eles gostaram dos filmes e se divertiram com as exposições. Observa-se que, frequentemente, as crianças descrevem os filmes como engraçados, e isso para elas é representado como positivo.

A terceira categoria gerada foi “criação”. Foi extremamente palpável que a passagem ao ato se mostrou uma vivência muito significativa para as crianças durante o projeto. O ato de criação conseguiu aproximar as crianças da linguagem cinematográfica de uma maneira que, até então, nunca havia sido vivenciada por elas.

Para se dar a passagem ao ato de criação, inicialmente, fez-se uma roda de conversa, em que foi proposta ao grupo a realização do “Minuto Lumière”. Contamos a eles do que se tratava essa prática e, a partir disso, conversamos sobre como poderíamos realizar as filmagens. Os alunos foram orientados a escolherem o local onde gostariam de

gravar o Minuto Lumière. O grupo escolheu o cenário para o seu filme. A produção deveria ter de um a três planos, ser filmada em preto e branco e ter até um minuto de duração, assim como os primeiros filmes dos Lumière.

Antes de iniciarmos a produção, realizamos um exercício simples sobre planos e enquadramentos, para que as crianças tivessem uma noção básica de como utilizar a câmera. Primeiramente, apresentamos aos alunos os principais planos do cinema, então foram mostrados alguns exemplos a partir de fotografias de diferentes filmes. Em seguida, realizamos um exercício prático pensado por Fresquet (2013, p. 70): “usando dois dedos de cada mão para formar um pequeno retângulo que represente o visor da câmera, pedimos para olhar através dele, fazendo um anúncio gestual do recorte que significa enquadrar, diante de tudo o que vemos”.

Feito isso, partimos para a realização do Minuto Lumière. Quando as crianças iniciaram as filmagens, foram notórias a prática e a aptidão que a maioria tinha com a câmera, uma vez que elas não tiveram quaisquer dificuldades em manuseá-la. Isso confirma o que coloca Fresquet (2013, p. 70): “a grande maioria já tem essa noção, já filmou inúmeras vezes com seu celular ou câmeras de fotografia. A experiência realizada com alunos de todas as idades nos revela, simultaneamente, uma vivência/experiência inexplicável”.

Depois de alguns exercícios com a câmera, fizemos um “esqueleto” de como seria a produção: quantos números de planos, quais os tipos de planos, o que seria colocado em cena e qual seria o cenário. Para melhor visualização, preparamos um quadro com base no modelo de Fantin (2006, p. 346):

**Quadro 2 - Minuto Lumière: “Brincadeiras no pátio”**

Nº de planos	Tipo de plano	Imagem e ação	Cenário
3	Plano geral	Crianças brincando	Pátio da escola, parque e corredor

Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

O nome que o grupo deu ao filme foi “Brincadeiras no pátio”. As filmagens foram todas capturadas pelos alunos. Sabemos que o processo de criação, quando realizado em grupo, pode gerar algumas discordâncias e discussões, nem sempre o que um integrante quer realizar o outro aceita. Várias ideias e possibilidades foram colocadas em roda pelas

crianças. Então, fizemos o máximo possível para não interferir no processo de criação dos alunos, em apenas alguns momentos sugeríamos algo e procurávamos enfatizar a importância de que todos passassem por todas as funções dispostas: dirigir, atuar, filmar e fotografar.

Em várias situações, foi possível identificar a sensação de autoria vinda desses alunos. Por alguns minutos, eles eram os autores, eles realizavam as funções, eles criavam algo. Enquanto o grupo realizava as filmagens, alunos de outras turmas paravam para observar o trabalho deles; professores saíam de suas salas para acompanharem, mesmo que por um minuto, o processo de criação. Isso dava aos alunos um prestígio, a sensação de serem, por alguns instantes, artistas de cinema. Como afirma Bergala (2008, p. 206): “Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo”.

Depois de finalizadas as filmagens do primeiro grupo, as crianças decidiram como iriam montar os planos, para, então, juntá-los no processo de edição e montagem. Esse foi um momento muito curioso, pois todos estavam muito empenhados e cada um tinha algum palpite para dar em relação ao processo.

Por fim, a quarta e última categoria que geramos foi “autoria”. Tal categoria teve como base as falas dos alunos após a visualização do Minuto Lumière, as quais indicaram percepção de autoria e senso de participação ativa.

No quarto e último encontro, foi realizada a visualização coletiva do Minuto Lumière produzido pelas crianças. Com base nas suas expressões, percebeu-se que elas estavam muito animadas para prestigiar o trabalho final. Quando as crianças começaram a assistir, esboçaram várias reações. Assim que o filme acabou, as crianças pediram para assistir novamente. Depois de assistirem pela segunda vez, perguntamos a elas o que haviam achado do resultado, agora projetado em uma tela grande. As respostas foram:

**Pantera Negra:** *Eu achei muito legal o filme que fizemos, eu só acho que a Mulher Maravilha ficou filmando muito tempo a gente no parque.*

**Capitão América:** *Foi legal ver nossos nomes no final do filme, eu achei.*

**Flash:** *Seria legal se tivesse aquele plano que pega só o nosso rosto, porque só teve plano geral.*

**Mulher Maravilha:** *Eu estava com vergonha de assistir no começo, mas ontem à noite eu só ficava pensando em nós assistindo nosso filme hoje.*

**Batman:** *Foi muito legal fazer um filme, eu adorei* (informação verbal, 2019).

Com base nas falas acima, infere-se que as crianças se sentiram autoras, orgulhosas, detalhando não somente o que sentiram, mas também o que poderia ter sido diferente no momento em que estavam criando. Percebe-se, então, que, além de terem pertencido a um processo criativo, as crianças também criticaram alguns pontos ativamente, de acordo com suas perspectivas individuais. Os alunos puderam ter a percepção de autoria atrelada ao ato; no mais, eles fizeram parte do processo de forma muito íntima.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizar a participação do cinema apenas com uma percepção utilitarista na escola, buscaram-se autores que propõem a inserção do cinema na escola como arte. Dessa forma, foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica pautada nos estudos de Bergala (2008) e de Fresquet (2013). No mais, realizou-se um projeto de intervenção com alunos do Ensino Fundamental, a fim de promover uma experiência estética e visual, além de uma passagem ao ato de criação cinematográfica, propiciando uma aproximação com a sétima arte por um viés puramente artístico.

Neste estudo, identificou-se que as crianças participantes não tinham qualquer contato com o cinema não comercial, reafirmando a importância da proposta de Bergala (2008) em relação à urgência que a escola deve ter de realizar uma ponte entre o cinema comercial e o cinema de difícil acesso, promovendo novas experiências estéticas aos alunos e a ampliação do repertório cinematográfico. Além disso, nota-se que, apesar de ter havido um estranhamento imediato em relação a alguns dos filmes apresentados, o que é comum nesse processo, as crianças vivenciaram o projeto de uma forma muito participativa, estiveram engajadas e entusiasmadas em todos os encontros.

Em suma, esta pesquisa reflete a importância do trabalho com o cinema como uma dimensão artística na escola, mostrando que “o verdadeiro encontro com a sétima arte é aquele que deixa marcas duradouras” (Bergala, 2008, p. 100). Finaliza-se este estudo com a convicção de que a escola é um campo fértil para se promover de forma significativa o encontro dos alunos com o cinema como arte.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v22n1/v22n1a08.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.
- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARAÚJO, Tarcísio. *O que é um Cinetoscópio?* 2017. Disponível em: <https://cinetoscopio.com.br/2017/12/22/o-que-e-um-cinetoscopio/>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- AUMONT, Jaques. *As teorias dos cineastas*. São Paulo: Papyrus, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BAXTER, Louis *et al.* *O livro do cinema*. São Paulo: Globo Livros, 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica. Olhares sobre a prática pedagógica com o Projeto UCA. *In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica (orgs.). Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 99-145.
- BUCKINGHAM, David *et al.* *Making Media: practical production in media education*. London: English & Media Centre, 1995.
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro Cinema. *In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial*. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 17-52.
- DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FANTIN, Monica. *Crianças, Cinema e Mídia-Educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FANTIN, Monica. Mídia-Educação e cinema na escola. *In: 1º Colóquio de Pesquisa Educação e Mídia: diálogos entre culturas*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24008/16978>. Acesso em: 28 set. 2019.

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

FRESQUET, Adriana; NANCHERRY, Clarissa. **Abecedário do cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: LECAV, 2012. DVD. 36’, cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jhjVzGOVngw&t=1899s>. Acesso em: 27 set. 2019.

GARCIA, Cláudia Amorim *et al.* (orgs.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAUSSEN, Luciana. Som, câmera, ação: a relevância do som na história do cinema. **Famecos/PUCRS**, Porto Alegre, n. 20, dez. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article%20viewFile/4823/3684>. Acesso em: 29 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão. *In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. Tradução de Dinah Azevedo e Maria Elisabeth Matar. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

TRUFFAUT, François. **O prazer dos olhos: textos sobre o cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

---

**NOTAS:**

<sup>1</sup> Produto cultural é um conceito bem abrangente que diz respeito a qualquer tipo de manifestação cultural: uma peça de teatro, um CD, uma escultura, uma novela, entre outros.

<sup>2</sup> “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” era o slogan do movimento cinematográfico brasileiro Cinema Novo, que surgiu em 1960. O precursor desse movimento foi o cineasta Glauber Rocha, quem disse a frase que virou lema. O principal objetivo desse movimento era que fossem feitos filmes, não importava se poderiam ser considerados ruins ou malfeitos, eles precisavam ser realizados de uma maneira original, diferente. Os custos dos filmes deveriam ser baixos, e os valores estéticos não eram priorizados.

<sup>3</sup> Optou-se por diferenciar as entrevistas/conversas com os alunos de citações teóricas/conceituais mantendo todas as falas dos participantes da pesquisa, independentemente do número de linhas, com recuo à esquerda de 4 cm, fonte tamanho 11, itálico, espaçamento simples, sem aspas e evidenciando a identificação (pseudônimos) em negrito no início. No fim do bloco de falas, entre parênteses, constam o ano em que as entrevistas se deram e a orientação de que se trata de uma informação verbal. Cabe ressaltar que se tentou transcrever as falas da maneira mais fiel possível, respeitando a oralidade e a informalidade.

Recebido em: 28/01/2021

Aprovado em: 18/04/2024

Publicado em: 13/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.