

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Jady Louise Melquiades da Silva

SISTEMATIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE UMA OFICINA DE CINEMA DE
GAMBIARRA NA PERSPECTIVA DA TECNOLOGIA SOCIAL

Rio de Janeiro
2024



Jady Louise Melquiades da Silva

SISTEMATIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE UMA OFICINA DE CINEMA DE
GAMBIARRA NA PERSPECTIVA DA TECNOLOGIA SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção de título do Mestrado em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Maia

Rio de Janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

S586s Silva, Jady Louise
SISTEMATIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE UMA OFICINA DE
CINEMA DE GAMBIARRA NA PERSPECTIVA DA TECNOLOGIA
SOCIAL / Jady Louise Silva. -- Rio de Janeiro, 2024.
114 f.

Orientador: Paulo Cezar Maia.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o
Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2024.

1. Tecnologia social. 2. Audiovisual. 3.
Educação. 4. Baixo orçamento. I. Maia, Paulo Cezar,
orient. II. Título.

JADY LOUISE MELQUIADES DA SILVA

**SISTEMATIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE UMA OFICINA DE CINEMA DE
GAMBIARRA NA PERSPECTIVA DA TECNOLOGIA SOCIAL**

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social – NIDES, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Aprovada por:

Paulo Cezar Maia. Pós-doutor. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Alexandre Palma. Doutor. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Michelle Cunha Sales. Pós-doutora. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Priscila Saemi Matsunaga. Pós-doutora. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

É um grande desafio manter a saúde mental nos tempos em que vivemos. Não diferente disso, precisei de muito acolhimento e ajuda, com contribuições no campo acadêmico, pessoal, profissional e financeiro. O tempo foi longo e com ele diversos altos e baixos. A pandemia fez parte deste processo e deixou a sua marca na saúde de muitos também, como em mim e em quem estava à minha volta. Foram tantas reviravoltas que para cada tempo de vida meu, eu contei com a participação de pessoas fundamentais para que eu tenha alcançado este estudo e a pessoa que sou hoje. Com a saúde mental debilitada pela maior parte da minha vida, torna-se mais difícil estar presente na escrita (e em qualquer outro lugar). A escrita é solitária e quando se tem depressão a última coisa que se quer é estar só. Porém, hoje consigo perceber que nunca estive só. Além de dedicar esta conquista a mim mesma, pois tive muita força para estar melhor agora, preciso agradecer a outras pessoas.

Dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro eu pude crescer como estudante e ter a oportunidade de praticar os estudos em projetos de extensão. Entre eles, eu estive no LECAV (Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual) na faculdade de educação da UFRJ, com a professora Adriana Fresquet. Como foi o primeiro trabalho com cinema e educação, nele eu pude ver os meus objetivos de formação. Por isso, eu tenho muita gratidão pelo laboratório e pela professora Fresquet, pois fui apresentada ao mundo da educação. Em seguida, eu estive estudando e praticando no laboratório EBA MediaLab, na Escola de Belas Artes da UFRJ, com a orientação da professora Michelle Sales. Foi nesse projeto que eu pude conceber, junto com o colega Nathanael Sampaio, uma oficina de cinema de gambiarra. Foi a partir dessa experiência que pude ter origem ao tema desta pesquisa. Então hoje tenho o privilégio de ter na banca a Michelle Sales, a coordenadora do EBA MediaLab e da primeira oficina Cinema de Gambiarra.

Durante o mestrado na UFRJ, eu estive presente no laboratório Grupo Educação Multimídia desenvolvendo ainda mais os estudos de cinema e educação. Eu pude também elaborar melhor, na teoria e na prática, as metodologias para a oficina cinema de gambiarra. Dessa vez com a orientação do professor Paulo Maia, eu tive grandes conquistas de estudo ligando a educação audiovisual à tecnologia social. Agradeço muito a dedicação, paciência e perseverança que ele teve sobre o meu trabalho de pesquisa. Paulo Maia acreditou em mim em vários momentos em que nem eu acreditava. Não tenho dúvidas de que o apoio e a parceria dele foram fundamentais para esta pesquisa acontecer. A maior gratidão que tenho, diretamente sobre este trabalho, é todo dada à orientação do professor Paulo Maia. Também agradeço as

contribuições dos professores que formam a banca, pois desejo entregar um trabalho de muita qualidade e, por isso, as contribuições e avaliações do Alexandre Palma e da Priscila Matsunaga são essenciais e admiráveis.

Na minha vida pessoal, a força de ajuda veio primeiro dos meus pais, em seguida dos meus médicos e terapeutas e, por fim, mas não menos importante, dos meus amigos.

Os da linha de frente desta batalha pela vida e pela minha estabilidade, de modo geral mesmo, eu devo agradecer muito aos meus pais Josimar José da Silva e Jacqueline Melquiades da Silva. Meu pai, um professor de matemática admirável, reconhecido por todos como um homem incrível e inteligente, contribui com uma racionalidade capaz de administrar logicamente os problemas. À minha mãe também, que me conhece tão bem por sermos tão parecidas, fisicamente e emocionalmente, – e hoje, ao perceber isso, digo que tenho muito orgulho dessa semelhança – com isso, contribui com a compreensão e respeito às minhas emoções. Também tenho uma irmã, a Sophia Melquiades Faria, a quem eu atribuo os adjetivos de engraçada, esperta e muito parceira. Com 18 anos, a Sophia me ensina demais, como quando usa o seu jargão "ninguém sabe como está a mente do palhaço" para dizer que precisamos nos preocupar com a saúde de quem está em crise mental. Como presente vindo do meu pai, eu tive o privilégio de ter como madrastra a Patricia Ruel de Oliveira. Ela é sensacional, professora de espanhol, bailarina, super inteligente, amiga e atenciosa demais comigo. Eu tenho nela uma inspiração enorme. Foi ela que me deu o meu primeiro curso de fotografia. Ela percebeu o quanto eu fazia fotos interessantes com os primórdios dos celulares com câmera fotográfica. Eu era criativa, sabia que ia ser artista, e nela eu vi o que eu gostaria de ser ao crescer. Depois do curso de fotografia, eu conquistei muitos estudos e trabalhos no audiovisual. Foi daí que o amor pelo cinema criou raízes em mim. Minha mãe também me presenteou com um vizinho (porque ela não gosta de chamá-lo de namorado), também conhecido por Luiz Noletto, que diverte a minha vida e cuida de mim com muito amor. Presente em todos os momentos, ele é quem dá conselhos, é sincero e parceiro sempre de forma engraçada. Além disso, é admirável o carinho que ele tem com a minha irmã Sophia. Ele foi a peça que faltava para fazer a minha família feliz.

Em memória, preciso prestar agradecimentos aos meus avós Maria do Carmos da Silva e Josias José da Silva, por terem sido tão presentes e importantes na minha educação. Minha avó, uma artesã autodidata, fez-me ter contato com trabalhos manuais e estéticos, como na costura. Meu avô era um verdadeiro cinéfilo. Ele gravava na TV diversos filmes em VHS para eu assistir depois. Passava o dia todo vendo filme e futebol (a outra paixão era pelo botafogo). Meu avô amava poucas pessoas, era fácil perceber isso, mas eu tenho total certeza de que ele

me amou muito. O meu irmão Luís Filipe da Silva, também em memória, deixou em mim muitas lembranças para a vida. Ele me ensinou a viver e aproveitar o agora. O que me admirava nele, era que ele vivia intensamente tudo o que queria. Vivia sem medo de arriscar. Ele me deixou aos 30 anos, repentinamente, em uma dessas de querer viver demais como quer. É verdade que brigávamos como verdadeiros irmãos que somos, mas o meu amor por ele é gigante. Nem tanto à radicalidade e adrenalina que o Filipe tinha, nem tanto a extrema rigidez e seriedade, eu cresço buscando ainda esse equilíbrio.

Na época do vestibular eu sabia que queria estudar cinema. Fui para a licenciatura de artes na UFRJ, porque sabia que se eu aprendesse um pouco de cada área das artes, eu poderia fazer cinema na sua completude. Quis ser professora por inspiração na minha madrastra e no meu pai, também porque eu amo estudar arte. Mesmo fazendo o que se ama, as dificuldades da vida adulta chegam e você começa a ter que fazer escolhas difíceis entre o que deve ser feito e o que se quer fazer. Foi preciso me afastar de muita coisa que eu gosto, mas quando eu vi, não sobrou mais nada do que eu gostava. Era muito trabalho e rotina insana. A ansiedade me fazia querer abraçar o mundo, mas logicamente ninguém consegue. Conciliar a paixão pelas coisas boas da vida entre as coisas que devem ser feitas na vida foi ficando cada vez mais difícil e, com o tempo, ficou insuportável. A saída foi buscar médicos, terapeutas, remédios, hospitais e tudo mais que pudesse tornar a vida mais leve. Para que isso pudesse ser feito, eu pude contar com a parceria de incríveis profissionais como a Doutora Maria Elisa Paes, a Doutora Marta Macedo e a psicóloga Mayana Lauppi.

Por fim, agradeço muito aos meus amigos que sempre estiveram presentes de alguma forma e deixaram contribuições diretas e indiretas para a conclusão desta pesquisa. Desde a faculdade de audiovisual, eu e Ana Clara Caputo pudemos trocar muito conhecimento. Eu me aprofundava mais nos estudos teóricos do cinema, já ela era perfeita nas edições de imagens, vídeos e sons. Juntas ensinávamos uma à outra e fazíamos uma perfeita parceria. A Cleo Peixoto que além de ser uma super amiga para sair e distrair a cabeça, também é uma grande estudiosa do feminismo, que me ensina tanto sobre isso, e, como engenheira, troca muitas ideias sobre tecnologia social. Também tenho o privilégio de ser amiga da Giovanna Corbucci, parceira de trabalho no magistério e melhor amiga. Nos conhecemos dividindo turma em colégio e nossas propostas pedagógicas eram sempre um sucesso. Como professora de língua portuguesa e literatura, ela também me ensina muito com a inteligência e a criatividade que tem. Isabel Guedes é outra amiga. Ela se parece muito comigo. Nos conhecemos no colégio e todos os sofrimentos e alegrias da vida de adolescente nós passamos juntas, de forma muito parecida. Fizemos uma dupla que foi muito importante para não me sentir só e ter com quem contar sobre

as mesmas dores. Também agradeço ao Lucas Arnaud, por ser o melhor companheiro nesta jornada. Toda a paciência, amor e respeito que tem comigo é tão acolhedor que me faz descansar tão bem. Também nos conhecemos dividindo turma em um colégio, mas foi só depois de algum tempo que percebemos a conexão boa que temos e que só aumenta. Professor de história, ele me ensina todo dia algo novo sobre a vida que temos neste contexto desafiador do mundo. Isso foi fundamental para contribuir com o olhar crítico sobre as condições sociais derivadas do neoliberalismo que vivemos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como intuito elaborar estudos sobre produções de oficinas de cinema de baixo custo, seguindo os estudos da politecnia (SAVIANI, 1989) e da Tecnologia Social (DAGNINO, 2014). Para as experimentações de ensino do audiovisual, a politecnia oferece uma proposta de pedagogia com uma comunidade que aprende a técnica, produz tecnologias necessárias para melhorar as condições de vida e tem como objetivo também a transformação social. Os indivíduos podem compreender a função desse trabalho contida no contexto social específico deles, tornando a politecnia um conceito ligado à práxis (FREIRE, 1987). Paralelo a isso, a Tecnologia Social distingue este projeto de outros no sentido de não tornar o audiovisual apenas uma indústria lucrativa e de massa. Além disso, também, o projeto da oficina é transversal às reflexões e críticas sobre o papel social dos indivíduos envolvidos dentro do contexto neoliberal contemporâneo, fornecendo mais compreensão sobre o processo de produção de mídias e a alienação pelo trabalho mecanizado. A proposta então é sistematizar ideias de estudos audiovisual com poucos recursos, respeitando os recursos naturais, tornando a tecnologia mais acessível, democratizando o conhecimento, focalizando nas reais necessidades de uma comunidade e dando aos envolvidos a possibilidade de autogestão (reaplicação dos estudos), promovendo a emancipação do grupo. Na possibilidade de um estudo de cinema com poucos recursos, a ideia parte então do princípio de que com menos artefatos concretos ainda é possível se valer de ferramentas de sons e imagens para elaborar narrativas mais criativas. Com pouco material na produção, o incentivo foi de oferecer um primeiro contato com o cinema para exprimir a criatividade, pois é necessário encontrar na linguagem cinematográfica as soluções de produção. Por isso, os conceitos de Tecnologia Social e Politecnia sustentam metodologias da oficina em proposta capazes de pensar o cinema como uma ferramenta de poder narrativo e conscientização social.

SILVA, Jady Louise Melquiades da. **Sistematização da metodologia de um cinema de gambiarra na perspectiva da tecnologia social**. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2022.

Palavras chaves: Politecnia; Tecnologias Sociais; Educação; Audiovisual;

ABSTRACT

This research aims to develop studies on low-cost cinema workshop productions, following the studies of polytechnic education (SAVIANI, 1989) and Social Technology (DAGNINO, 2014). Polytechnic education offers a pedagogical proposal for audiovisual teaching experiments with a community that learns the technique, produces technologies needed to improve living conditions, and aims for social transformation. Individuals can understand the function of this work within their specific social context, making polytechnic education a concept linked to praxis (FREIRE, 1987). In parallel, Social Technology distinguishes this project from others because it does not turn audiovisual work into a profitable mass industry. Furthermore, the workshop project is transversal to reflections and critiques about the social role of individuals involved within the contemporary neoliberal context, providing a greater understanding of the media production process and alienation through mechanized labor. The proposal, therefore, is to systematize ideas for audiovisual studies with few resources, respecting natural resources, making technology more accessible, democratizing knowledge, focusing on the real needs of a community, and giving those involved the possibility of self-management (reapplication of the studies), promoting the group's emancipation. In the case of a cinema study with few resources, the idea starts from the principle that even with fewer concrete artifacts, it is still possible to use sound and image tools to create more creative narratives. With little material in production, the goal was to provide a first contact with cinema to express creativity, as it is necessary to find solutions for output within the cinematic language. Therefore, the concepts of Social Technology and Polytechnic Education support the methodologies of the proposed workshop, enabling the thinking of cinema as a tool for narrative power and social awareness.

SILVA, Jady Louise Melquiades da. Sistematização da Metodologia do Cinema de Gambiarra. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2022.

Keywords: Education; Audiovisual, Social Technologies; Polytechnic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Conclusão e entrega de certificados pela participação na oficina Cinema de Gambiarra, na Rocinha. Acervo da autora, 2016.	1
Figura 2. Caderno customizado por um aluno da oficina. Acervo da autora, 2021.	8
Figura 3. "Secretário de Cultura de Bolsonaro copia discurso de Goebbels, oficial nazista". Brasil de Fato, 17 de janeiro de 2020.	17
Figura 4. "Discurso de Goebbels, ópera de Wagner e cruz medieval: os símbolos do vídeo que derrubou Roberto Alvim", <i>Zero Hora</i> , 17 de janeiro de 2020.	17
Figura 5. "Alvim e Goebbels: Foi traçado um limite para o absurdo", Instituto Humanitas Unisinos, 18 de janeiro de 2020.	18
Figura 6. Fachada do Colégio Ignácio Azevedo do Amaral. Acervo da autora, 2022.	45
Figura 7. Fachada do Colégio Ignácio Azevedo do Amaral. Fonte: ABROL Rio, 2022.	46
Figura 8. Gráfico 2 - Respostas sobre o questionamento relativo à internet. Fonte: a autora, 2021.	48
Figura 10. Gráfico 1 - Respostas sobre o questionamento relativo a Smartphones. Fonte: a autora, 2021.	48
Figura 10. Gráfico 4 - Respostas sobre o questionamento relativo à moradia (bairro). Fonte: a autora, 2021.	49
Figura 22. Gráfico 4 - Respostas sobre o questionamento relativo à moradia (bairro). Fonte: a autora, 2021.	49
Figura 10. Gráfico 3 - Respostas sobre o questionamento relativo à moradia (zona). Fonte: a autora, 2021.	49
Figura 13. Kits do Projeto Gambiarra. Acervo da autora, 2021.	53
Figura 14. Materiais utilizados no kit. Acervo da autora, 2021.	53
Figura 15. Primeira fotografia em 1826. Fonte: G1, 2012.	54
Figura 16. Uma das primeiras fotografias coloridas. Fonte: Benjamin, 1994.	55
Figura 17. Câmera- Escura é a demonstração do fenômeno físico. Fonte: Porto, 2005	55
Figura 18. Modelo para criação da Caixa 1 - Parte 1. Acervo da autora, 2021.	56
Figura 19. Modelo para criação da Caixa 1 - Parte 2. Acervo da autora, 2021.	56
Figura 20. Modelo para criação da Caixa 2 - Parte 1. Acervo da autora, 2021.	57
Figura 21. Modelo para criação da Caixa 2 - Parte 2. Acervo da autora, 2021.	57
Figura 22. Montagem das caixas. Acervo da autora, 2021	57
Figura 23. Modelo da Câmera escura finalizada. Acervo da autora, 2021.	58
Figura 24. Entrevista com o Professor Fábio Lima. Acervo da autora, 2021.	60
Figura 25. O roteiro. Acervo da autora, 2021.	62
Figura 26. Chamada do Teaser. Acervo da autora, 2021.	64
Figura 27. BUONAROTTI, Michelangelo. <i>The Final Judgement</i> (O Juízo Final). c. 1537. Afresco. Dimensão: 13,7m x 12,2m. Capela Sistina, Roma, Itália	82

Figura 28. DE BINGEN, Hildegard. <i>As Esferas Cósmicas e Ser Humano</i> . Visão de Liber Divinorum Operum, Collection of Biblioteca Statale di Lucca. c.1220-30	82
Figura 29. GENTILESCHI, Artemisia. <i>Judith Beheading Holofernes</i> (Judite e Holofernes). 1620-1621. Óleo sobre tela. 199 x 162,5 cm. Coleção das Galerias Uffiz, Florença.....	82
Figura 30. BERNINI, Gian Lorenzo. <i>O Êxtase de Santa Teresa</i> , 1645-1652. Mármore, 11,6 x 3,6 m. Igreja de Santa Maria Della Vitoria, Roma.	82
Figura 31. SANZIO, Rafael. <i>Triumph of Galatea</i> (O Triunfo de Galateia). c. 1512. afresco. 2,95 x 2,24 m. Vila Farnesina, Roma, Itália.	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Planejamento das atividades da Oficina Gambiarra. Fonte: a autora, 2022.	51
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CBT	Código Brasileiro de Telecomunicações
CEIAA	Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
EAD	Educação à distância
EBA	Escola de Belas Artes
GEM	Grupo de Educação Multimídia
GT	<i>Grounded Theory</i>
IPUFRJ	Instituto Politécnico de Cabo Frio
OULIPO	<i>Ouvroir de Littérature Potentielle</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
TS	Tecnologia Social

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO/REVISÃO DE LITERATURA.....	3
1.2	METODOLOGIA.....	7
2.	MEMÓRIA E LEITURA DE IMAGEM	13
3.	CINEMA COMO TECNOLOGIA SOCIAL	21
4.	CINEMA E EDUCAÇÃO: DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES.....	29
4.1.	O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	32
4.2.	OS MÚLTIPLOS AMBIENTES E AGENTES DA EDUCAÇÃO	36
4.3.	ESTUDOS METODOLÓGICOS NA TV EXTENSÃO	38
4.4.	AS NOVAS TECNOLOGIAS E A ESCOLA	43
5.	RELATÓRIO DE PRÁTICA DE CINEMA ESCOLAR: ANÁLISE DE PESQUISA PARTICIPATIVA.....	45
5.1.	A ESCOLA: COLÉGIO ESTADUAL IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL	45
5.2.	ENTENDENDO OS ALUNOS E SUAS REALIDADES	47
6.	ATIVIDADES.....	51
6.1.	PLANEJAMENTO DA OFICINA.....	51
6.2.	ENTREGA DOS KITS E A CONFECÇÃO DA CÂMERA ESCURA	53
6.2.1	<i>CRIANDO UMA CÂMERA-ESCURA.....</i>	53
6.3.	APRESENTAÇÃO DOS FILMES AOS ALUNOS	58
6.4.	CRIAÇÃO DO ROTEIRO.....	61
7.	CONCLUSÃO E ENCERRAMENTO DA OFICINA	63
7.1.	CONCLUSÃO	67
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

ANEXO 1. FORMULÁRIO DE PESQUISA PARA ESTUDO DE CASO.....	91
ANEXO 2. AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM	93
ANEXO 3. PARA OS PROFESSORES	96
ANEXO 4. TEASER DO FILME PRODUZIDO PELOS ALUNOS.....	98
ANEXO 5. MATERIAL IMPRESSO PARA SER OBJETO DE CENA DO FILME	99

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como principal objetivo desenvolver um estudo sobre a linguagem cinematográfica como pedagogia através dos filmes com baixo orçamento, valendo-se, principalmente, dos filmes nacionais. Elaborado a partir das pesquisas iniciadas no Laboratório EBA MediaLAB, do Projeto de Extensão Escola de Atitude Comunicação e Arte, na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ), sob a orientação da Professora e Doutora Michelle Sales, a pesquisa trouxe como campo de estudo a ONG *Despertar para o sucesso*, situada na Rocinha (RJ), no ano de 2016.



Figura 1. Conclusão e entrega de certificados pela participação na oficina Cinema de Gambiarra, na Rocinha. Acervo da autora, 2016.

A parceria do Laboratório de Pesquisa com a ONG tornou experimental a proposta de uma oficina de cinema mais acessível em uma criação com baixo custo orçamentário. A partir da vivência dos alunos principiantes, a oficina foi pensada com uma ementa capaz de estimular os jovens a construir um filme considerando a falta de alguns recursos cinematográficos. Da teoria à prática, todo o planejamento incorporava a necessidade de tratar do cinema nacional, principalmente de baixo orçamento, para estimular a criatividade nas produções. A partir dessa demanda, surge a oficina com a seguinte premissa: como planejar metodologias de ensino audiovisual a partir das restrições de recursos dos estudantes?

Para esse projeto, intitulado de *Oficina Cinema de Gambiarra*, o surgimento de um problema – a falta de recursos sem limitação de ideias – transformou-se em objeto de reflexão para que os próprios alunos buscassem desenvolver uma criação. Isto também trouxe aos monitores responsáveis pela oficina a importância de utilizar rudimentos da linguagem cinematográfica como suporte alternativo para a concretização do roteiro pensado. Também foi de extrema importância a valorização de análises e estudos seguidos do fazer, ou seja, a

relação dos conceitos com a realidade vivida, colocando-os em ação, como *práxis* pedagógica (FREIRE, 1987).

Além disso, a importância de trabalhar com a linguagem cinematográfica na produção de filmes de baixo custo decorre da ideia de pensar em criar a partir da necessidade, da carência material e teórica. Ou seja, uma produção fílmica pode gerar desafios que exigem respostas, não só no nível intelectual, mas também de ação, de experimentação, gerando curiosidade e imaginação. Considerando o público e a área específica de atuação, com jovens da periferia do Rio de Janeiro, o estudo das necessidades de produções audiovisuais permitiu pensar o acesso à tecnologia e à subjetividade desses jovens. A compreensão dessa criação surge dos paralelos entre as experiências que a cercam e as condições desfavoráveis da prática realizada neste projeto.

A gambiarra (IKEDA & LIMA, 2012) caracteriza a falta de recursos para as aulas de cinema e tornou-se objeto de reflexão para que os próprios alunos buscassem a realização cinematográfica dentro das suas possibilidades. A partir disso, foi importante pensar nas aplicabilidades da linguagem cinematográfica como suporte alternativo para a concretização de narrativas fílmicas. A relevância de trabalhar os rudimentos do cinema na produção de filmes com poucos recursos também surge da ideia de se pensar a criação a partir da própria necessidade, incentivando a criticidade sobre as tecnologias audiovisuais e sobre o próprio processo fílmico. Por isso, para contemplar o caráter teórico e prático da oficina, a pesquisa envolveu o levantamento de informações básicas sobre os estudantes para observar os diferentes tipos de metodologias possíveis no ensino do audiovisual, a partir dos pré-requisitos apresentados pelos alunos.

Para além de um programa assistencialista, a presença deste público inclui desmistificar para muitos deles o caráter elitista que o cinema aparenta, por transparecer sempre a necessidade de muitos recursos para iniciar qualquer produção. Não se retira ser realmente importante investir em criações audiovisuais, contudo, o objetivo aqui é apresentar alternativas criativas, de qualidade e de práticas experimentais para favorecer um pontapé inicial no que poderia ser o primeiro contato de futuros artistas brasileiros. Além, também, de considerar que ainda que se tenha inúmeros recursos, pensar na falta deles pode gerar um estímulo criativo. Com isso, a partir da concepção de cinema como linguagem¹, ferramentas narrativas e desafios de produção orçamentária, o projeto inicia esta pesquisa no

¹ No sentido sugerido por Christian Metz, de buscar uma narrativa visual pensada e experimentada por seus elementos significantes específicos, revelando uma linguagem cinematográfica utilizada até hoje (METZ, 1972, p. 114.)

desenvolvimento de metodologias educacionais lógicas e criativas na produção de imagem em movimento.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO/REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa tem como motivação elaborar metodologias de ensino cinematográfico em escolas pensando no objetivo social da tecnologia midiática. Ou seja, é refletir sobre “quais são as possíveis propostas de ensino técnico, mas inserido nos contextos sociopolíticos, com tecnologias básicas do cinema?”. Nesse sentido, é pensar a educação cinematográfica no contexto da politécnica, como conceito elaborado por Saviani, que será explicado melhor mais a frente.

A partir dessas motivações, esta pesquisa passou a ter como marco a complementação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n.º 13.006 de 26 de junho de 2014, para incluir o mínimo de 2h de filme nacional, mensalmente, nas escolas (BRASIL, 2014). Nesse sentido, surgem muitas discussões sobre a produção e montagem de filmes para o ensino fundamental, especialmente para escolas públicas no Brasil, as quais são analisadas e organizadas como parte deste trabalho.

Alguns teóricos são fundamentais para sustentar pesquisas que relacionam cinema e educação, além de outros desdobramentos que também foram explorados neste trabalho. Para direcionar esses estudos, o ponto de partida foi questionar as práticas pedagógicas de cinema com quais metodologias são postas em prática a partir das contribuições tecnológicas do cinema². Isto é, primeiramente, pensar no estudo de soluções possíveis para os problemas postos na produção de filmes, em um processo de reconhecimento, desenvolvimento e solução com as possibilidades da linguagem.

Sobre a produção de oficinas voltadas para o estudo de outras disciplinas, valorizadas pelo ensino tradicional, trouxe à tona a necessidade de pensar em oficinas que, por meio do cinema, ensinam cinema. As consequências positivas das aulas de cinema nas escolas são visíveis nas divulgações científicas, como é argumentado por Becker (2017) ao defender a interdisciplinaridade dos estudos de mídia, como com o jornalismo, dentro das escolas. No

² Através da plataforma Sucupira foram encontradas algumas revistas que pesquisam sobre o cinema e a educação nos últimos oito anos, desde a obrigatoriedade da lei para a exibição dos filmes nacionais nas escolas do Brasil. A busca foi por “Restrições na educação”, considerando que todas as revistas selecionadas são do campo da comunicação, incluídas no filtro da pesquisa, portanto já pressupõe o assunto de interesse. Além disso, na plataforma Scielo, houve outras pesquisas entre os anos de 2014 e 2020, por meio da busca por “audiovisual e educação” e dos artigos apenas em português, também considerando apenas as escolas do Brasil.

que tange às restrições, o artigo trata das dificuldades nos contextos socioeconômicos e culturais para a atualização e formação dos docentes que buscam contribuir com o ensino da leitura crítica, mas focado em narrativas jornalísticas dentro da educação.

No mesmo caminho, o cinema como área de estudo na educação básica permite o diálogo direto entre os sujeitos envolvidos, por meio de experimentações capazes de reconhecer as subjetividades em uma *práxis* dialógica³, como sugere Paulo Freire:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 1987, p. 120)

Em outra abordagem para Freitas e Queirós (2020), Paulo Freire é tangenciado ao eixo Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) ao abordar propostas problematizadoras como meio para discussão de valores sociais. O problema surge pelo reconhecimento e desenvolvimento de um tema gerador que permite aos sujeitos compreender e tomar consciência dos problemas que lhes estão associados, para que possam procurar formas de ultrapassá-los em situações extremas.

Paralelamente, constroem juntos, educadores e educandos, o senso crítico, a autonomia e as tomadas de decisões, a partir do surgimento das adversidades. Assim, os fundamentos dos estudos de Freitas e Queirós (2020) assemelham-se à presente pesquisa conforme buscam a formação de indivíduos conscientes de seus trabalhos, mas se distanciam enquanto a finalidade desta está no ensino da matéria de física nas escolas.

De todo modo, é muito rico que as disciplinas usem eletrônicos como meios de trabalho, mas o que se busca com a Oficina Cinema de Gambiarra é desenvolver estudos sobre os próprios meios de comunicação através da experimentação deles, de forma metalinguística. Mesmo entendendo o quanto o cinema, as mídias, os eletrônicos e afins podem fazer parte e enriquecer as disciplinas escolares, a proposta principal do cinema de gambiarra não está na formalidade de conteúdos escolares.

Dessa forma, Freitas e Queirós (2020) esclarecem ser necessário inicialmente ter uma compreensão sobre a linguagem do cinema que possibilita uma análise crítica da realidade, como são dispostas pelas propagandas, filmes, jornais, *internet*, etc. É possível encontrar diversos benefícios na relação do cinema com a educação, mas que muitas vezes recaem a uma “utilização” da mídia para fins de algum outro ensino e não como uma área de estudo específico, com a finalidade de aprender sobre cinema por meio dele próprio.

³ Paulo Freire (1987) aponta como ações em dialética as visões de mundo que cada povo tem.

Valéria Cazetta (2018) também tem como produto um material filmico realizado por alunos de licenciatura, em seus estágios supervisionados, ainda sobre o assunto da educação. Em uma abordagem mais ensaística sobre as experiências, a autora ressalta as soluções encontradas para as gravações, como os impedimentos de filmar alguém que prefere não expor a sua imagem, enquanto possibilita o primeiro contato dos estudantes de Ciências da Natureza com a linguagem cinematográfica.

Ainda não se explora as limitações com o foco em superá-las, tampouco não se busca desenvolver as técnicas da linguagem cinematográfica para pensar os recursos de criação artística, conduzindo uma narrativa crítica sobre a imagem. Ou seja, o objetivo da pesquisa de Cazetta se distancia da oficina de cinema, de modo em que a produção cinematográfica, mais uma vez, é o meio para se discutir o assunto proposto: a educação.

Em outro estudo, Duarte *et al.*, (2019) os autores colocam como objetivo identificar e analisar projetos e práticas midiático-educativas nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Diferente das propostas de pesquisa apresentadas anteriormente em outros artigos, os pesquisadores incluem como mídia-educativa a “produção de conteúdo para mídias e/ou de materiais midiáticos” (DUARTE *et al.*, 2019, p. 3).

Nesse levantamento, percebe-se que há um número razoável das análises de conteúdos de mídias nas escolas, ou seja, consolida-se o uso das mídias tradicionais didaticamente, mas as produções de conteúdos em linguagem de áudio e vídeo são relativamente baixas. Alguns dos motivos para os materiais audiovisuais não integrarem o cotidiano das redes de educação estão na lógica da organização escolar. A tradicional formação é associada à disciplina, ao comando unidirecional e à fragmentada área de conhecimentos técnicos nas escolas. Por isso, coloca-se em antagonismo a práxis do ensino de cinema, ou seja, a interdisciplinaridade, o trabalho cooperativo, a teoria e a prática associadas, e a superação dos limites apresentados. Conclui-se que é fundamental um ajuste, por meio de políticas públicas, nas escolas, desde a formação dos docentes, à formulação de diretrizes educacionais e à atualização de equipamentos tecnológicos.

Também é importante ressaltar que a interdisciplinaridade, nesses casos, não está em apenas usar o cinema em disciplinas escolares, tais como matemática, história, ciências, entre outras. A interdisciplinaridade vale-se do estudo de mais de uma disciplina em concomitância, difundidas e sem hierarquia de valor. Ou seja, quando se trabalha o cinema, para ser interdisciplinar, essa área precisa ser objeto de estudo dentro da escola tanto quanto as outras disciplinas em trabalho simultâneo. Além disso, nestas pesquisas o cinema não é pensado

como tecnologia social, ou seja, tecnologias para o desenvolvimento social. Para ficar mais claro, esse ponto será melhor desenvolvido mais a frente.

Em relação aos recursos tecnológicos em sala de aula, Zuin e Zuin (2018) discorrem acerca da Lei n.º 16 567/2017, sancionada em novembro de 2017, para a liberação do uso de celulares para fins pedagógicos nas escolas estaduais de São Paulo (ALESP, 2017), entre tantas vias de perigo implementadas pela *internet*, tais como a exposição de imagens, comunicação em rede social, o *cyberbullying*, além de problematizar a expansão da tela dos celulares dentro da vida dos professores e dos alunos. Contudo, é possível pensar nas possibilidades do uso de eletrônicos de forma supervisionada e, de fato, com fins pedagógicos. O que acontece é que na prática, dentro da realidade da educação brasileira, que envolve o sucateamento da educação pública e da sobrecarga que os professores vivem, essa prática seria utópica.

Sendo importante debater as questões éticas e morais da realidade digital, a oficina de Cinema de Gambiarra valoriza essas problematizações como meio de estudo junto aos estudantes e critica a existência desses problemas. Contrariamente, é necessário compreender os dispositivos ideológicos, de forma crítica, dotada de valores e em visão dialética, entre o próprio mundo e os sujeitos. As mídias fazem parte da realidade do mundo e crescem cada vez mais, aumentando, por exemplo, o acesso de pessoas aos celulares.

A partir disso, a oficina pode possibilitar a criação de novas telas de visão sobre o mundo e, com os artefatos que são apresentados, reconhecendo as visões e valores determinados por seus criadores. Seria possível, então, estimular uma formação mais democrática entre os indivíduos (FEENBERG, 2010a, 2010b, 2010c). Devido ao baixo número de pesquisas relacionadas às restrições tecnológicas das aulas de cinema e suas demandas criativas, é importante abrir uma exceção para o que Siqueira e Cerigatto (2012, p. 251) levantam, anteriormente à Lei n.º 13 006/2014 (BRASIL, 2014), em uma pesquisa com alunos do ensino médio de uma escola pública para desenvolver leituras críticas dos filmes. Entre alguns objetivos da oficina, os autores abordaram as técnicas da linguagem, as questões de caráter cultural, de valores e impessoalidade, conflito de identidades, reflexão crítica aos contrastes das escolas públicas e particulares, como os noticiários sobre a qualidade do ensino. Esta janela é aberta de maneira a engendrar uma alteridade entre os estudantes de uma sala de aula. Para essa pesquisa, o que há de maior contribuição para o Cinema de Gambiarra está nas reflexões sobre a importância da leitura para além dos livros (sem hierarquia, apenas uma equivalência), mas também para outras fontes de informações, e sobre como desenvolver essas leituras no contexto das escolas públicas.

Os autores consideraram que a análise dos dados das oficinas sugere que os alunos, em geral, estão motivados e engajados no ensino. Além disso, a maioria compreende com facilidade conceitos técnicos e a identificar recursos linguísticos ao analisar textos audiovisuais. No entanto, na maioria dos casos, quando solicitados a fazer julgamentos, os alunos têm dificuldade em identificar questões de representação (se certos comportamentos ou aparências são valorizados ou subestimados). Os pesquisadores afirmam que, ao assistir sistematicamente aos vídeos, percebeu-se que o grupo de alunos sempre teve medo de expressar sua própria opinião, o que se repetia na criação de textos para *blogs*.

Em outras palavras, os alunos parecem não estar familiarizados com um *brainstorming* (em tradução: um debate) e se sentem muito inseguros quando precisam criticar o que assistem e realizar exercícios de criação. Por exemplo, alguns alunos sabem identificar planos cinematográficos, porém, quando solicitados a criarem diálogos ou finais para uma história, ou seja, fazerem exercícios de criação autoral, não demonstram a mesma habilidade por não se sentirem seguros para criarem. Para isso, o que se pode propor para além do exercício da leitura são propostas de criação, partindo de inibições que sempre vão existir, mas que precisam ser exploradas conscientemente.

1.2 METODOLOGIA

A forma como se busca trabalhar este estudo tem como base a pesquisa qualitativa, orientada pelos estudos de Massimiliano Tarozzi (2011) e de Oscar Jara Holliday (2006). Tarozzi contribuiu com a pesquisa ao apresentar procedimentos de uma análise comparativa de dados e Holliday foi fundamental para organizar, qualificar e disponibilizar os percursos trabalhados com a oficina Cinema de Gambiarra.

Ao iniciar o desenvolvimento desta pesquisa, foi fundamental a definição que Oscar Jara Holliday propõe em seu livro *Para sistematizar experiências* (2006), contribuindo, até mesmo, para justificar a realização de uma organização das propostas experimentais de cinema. Nessa perspectiva, é certo que a pesquisa levará a uma reflexão teórica acerca dos conhecimentos surgidos com as “práticas sociais concretas” (HOLLIDAY, 2006, p. 29).

Portanto, a pesquisa tem como finalidade a criação de um material de organização escrita, com materiais audiovisuais, exemplares das experiências vividas, registros fotográficos e recortes escritos do “diário de campo”. Ademais, como sugere o próprio autor, é importante que o material seja *comunicável*, não apenas no sentido de descrever, mas de dar

conta de ser acessível ao objetivo de orientar acerca das conclusões resultantes das experiências (HOLLIDAY, 2006, p. 33).



Figura 2. Caderno customizado por um aluno da oficina. Acervo da autora, 2021.

Os desafios de acesso material são partes essenciais do fator de intervenção da pesquisa e são, também, necessários para analisar as implicações dessas restrições no ambiente atual da educação. As motivações levantadas justificam a necessidade da pesquisa, como ao perceber o número de jovens que possuem dificuldades em acessar aparelhos culturais, o uso excessivo dos recursos audiovisuais comuns em smartphones e o crescimento do streaming. Assim, percebe-se que são muitas as análises que se reúnem para acionar as possibilidades de melhorias cabíveis atualmente (HOLLIDAY, 2006).

Há muitos livros, como manuais, e diversas propostas de incentivar o trabalho cinematográfico nas escolas, às vezes sugerindo ser um mero meio de trabalho, sem aprofundar o processo de criação e linguagem midiática. Como exemplo disso, a escrita de um roteiro, a captação da foto ou a exibição de um filme às vezes estão na escola como ferramentas de ilustração, os meios para tratar dos conteúdos da matéria, dando ao cinema o único caráter de exibição superficial, sem propor uma leitura visual mais apurada. Por isso, a sistematização das práticas de educação cinematográfica, com baixo custo de materiais, visa organizar e sugerir propostas de criação e de leitura dos filmes a partir da concepção de politecnia:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. (SAVIANI, 1989, p. 40)

O sistema educacional, citado por Saviani, gira em torno da Politécnica na medida em que envolve estudos técnicos em paralelo com a teoria, com o contexto social e o desenvolvimento do senso crítico. Essa alternativa à educação tradicional tem como foco a formação profissional e a separação dos métodos de produção do trabalho manual, além de incorporar habilidades e treinamentos relacionados a todos os aspectos da produção (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 235).

Em síntese, a oficina Cinema de Gambiarra surge para promover a produção e leitura visual nas escolas, a partir das restrições, e engendrar a pesquisa em um sistema metodológico de ensino cinematográfico. Como consequência desse percurso de pesquisa, a “gambiarra” se apresentará na prática das experiências como um novo conhecimento (HOLLIDAY, 2006, p. 25), ou um conhecimento ressignificado, ao se apropriar do termo “gambiarra” para o ensino de cinema nas escolas (IKEDA & LIMA, 2012), pois a gambiarra já existe no cinema para caracterizar filmes independentes, de baixo custo orçamentário.

Desse modo, a pesquisa visa a relatar as experiências vividas, dentro da escola, a fim de estruturar sistemas metodológicos de propostas que podem ser inspirações para diversos outros tempos e espaços, considerando algumas adaptações essenciais. As metodologias sistematizadas têm como objetivo descrever os percursos de apuração, de base teórica e sugestiva para o trabalho com cinema no ensino médio, tendo como parâmetro a pesquisa em uma escola estadual do Rio de Janeiro.

No entanto, o objeto resultante da pesquisa é a sistematização da metodologia de ensino utilizada nas oficinas do Cinema de Gambiarra, ou seja, como roteiro de aula. Nela, constam: objetivo geral e específico do trabalho, justificativa, desenvolvimento, indicação de referenciais teóricos, materiais utilizados, sequência de procedimentos, *feedback* de avaliação dos alunos envolvidos e professores, reflexões críticas sobre o processo de pesquisa e prática das oficinas e os resultados destas, ideias iniciais e impasses encontrados durante os encontros e os resultados das oficinas.

Além disso, deve-se ter em vista que o eixo foi trabalhar com estudantes do Ensino Médio de uma Escola Estadual do município do Rio de Janeiro, durante o ano de pandemia em 2021. Assim, o objetivo da pesquisa foi traçar as possibilidades de reaplicações da oficina em outras escolas, adequando-a aos seus contextos específicos.

Portanto, embora também se tenha um material sistemático, nele estará claro que o objetivo não é de que revivam da mesma forma, mas, sim, reúnam-se de maneira organizada e reflexiva, com as interpretações, as possibilidades de novos processos de ensino a partir do que se experimentou. Então, de fato, o material deve ser compreendido como uma

sistematização que necessitará de adaptações e atualizações, podendo ser alimentadas por estudos futuros e, também, consequentes.

Somada à sistematização definida por Holliday, o instrumento metodológico específico que complementa este estudo é a *Grounded Theory* (GT), orientada por Tarozzi (2011), em seu livro “O que é a *Grounded Theory*: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados”, que contribui para os modos de análise, coleta e organização da pesquisa.

Segundo Tarozzi (2011), a *Grounded Theory* é uma metodologia de pesquisa qualitativa baseada nos estudos de Barley Glaser e Anselm Strauss, de 1967, que visa apresentar procedimentos que sistematizam uma análise comparativa de dados, apesar de essa definição ainda ser pauta de debate entre alguns teóricos. Assim, o livro propõe uma organização e orientação para o desenvolvimento de uma pesquisa conhecida por GT (*Grounded Theory*).

A pesquisa de investigação empírica, como Tarozzi (2011), sugere, terá como partida a análise de informações sobre a realidade de cada estudante do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA). As questões serão levantadas em um formulário, para que se conheça o nível de uso e intimidade que os estudantes têm com os recursos digitais de imagem e som, os tipos de aparelhos que eles têm, a acessibilidade à rede e o interesse por ferramentas de criação artística.

Além disso, é necessária a apuração, junto da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), sobre as ferramentas eletrônicas disponíveis nas 74 escolas espalhadas pela regional Metropolitana VI, onde está localizada o CEIAA.

Em complemento à pesquisa, a análise bibliográfica foi realizada através da plataforma *Scielo*, o Banco de Teses Virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de livros que discutem o cinema na educação, a fim de explorar as possibilidades de experiências com o cinema em escolas. Na conclusão do estudo, entrevistas foram realizadas para o registro dos resultados subjetivos dos atores envolvidos na pesquisa.

Estes estudos levam à organização e ao registro de três propostas: (i) metodologias de atividades cinematográficas com tecnologias básicas e mais acessíveis; (ii) reflexão sobre implementação de oficinas eletivas numa escola pública; (iii) análises acerca do ensino de cinema como tecnologia social. Na conclusão, o trabalho será revisado a partir dos apontamentos escritos durante o percurso, dos dados coletados inicialmente e das entrevistas.

É importante ressaltar que estas metodologias a serem formuladas devem possuir funcionalidades específicas para um espaço, tempo e sujeitos singulares, de interação

simbólica (TAROZZI, 2011, p. 36). Além de tudo, deve-se considerar o contexto econômico da educação no país atualmente, além das relações de trabalho dos professores com a escola e das limitações dos estudantes frente à pandemia da COVID-19⁴ (a oficina foi realizada em 2021). Portanto, os recursos ofertados e as restrições encontradas são variáveis devido às circunstâncias, tais como a faixa etária, os materiais disponíveis, as pessoas envolvidas e a região escolar. Por outro lado, a sistematização dessas metodologias, mesmo que modificáveis, servirá aos novos e seguintes planos de ensino, pesquisa e argumentação para o investimento em cinema dentro das escolas.

Tarozzi (2011) e Holliday (2006), assim como Paulo Freire, são professores e pesquisadores de educação. Nesse sentido, é possível encontrar muitas semelhanças sobre o processo metodológico que pode fundamentar a pesquisa do Cinema de Gambiarra nas escolas.

Paulo Freire concepção a ideia de pedagogia problematizadora. Como ele sintetiza:

(...) educação problematizadora está fundamentada na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1987, p. 81)

Nela, o autor sugere a codificação, partindo de uma pergunta geral até chegar a uma mais específica, como os *temas geradores* dentro de um *universo temático*. Esse universo se dá por meio da interação dos atores sociais com o meio, de forma dialética. Depois, quando se tem a superação dos desafios presentes no processo de encontro ao universo temático, há então a possibilidade de uma "visão crítica e dinâmica da realidade" (FREIRE, 1987, p.129). Depois, o que se espera desse processo de percepção social é o encontro de um fronteira, chamdo por Freire de "situação-limite", sobre as opressões enfrentadas por grupos ou indivíduos. Então, esses limites revelam a urgência e a necessidade de transformação social. Para quem não vê esses limites, por não passarem pelas reflexões críticas ou por pertencerem às camadas dominantes, entenderão os problemas encobertos pelas "*situações limites*". Por isso virão a situação-limite como uma barreira que não pode ser derrubada ou como algo que não queiram derrubar. Estes costumam considerar as situações como algo determinante historicamente e como se nada pudesse ser feito, somente se adaptar a elas. Já os oprimidos,

⁴ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) como uma pandemia. Também chamado de coronavírus (CoV), essa doença significa uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. Em janeiro de 2021 a vacina foi liberada no Brasil, com atraso de um mês desde a aprovação da vacina no mundo devido à irresponsabilidade do governo federal na época. No dia 5 de maio de 2023 foi declarado pela OMS o fim da pandemia. Ver em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 15 nov. 2023.

com reflexão crítica sobre o seu meio, podem perceber que os temas desafiadores da sociedade são as “situações-limites”, dessa forma se sentem mobilizados a agir e a romper os obstáculos. A busca por formas de mudança, faz retomar às reflexões maiores sobre a situação. Esse despertar é fundamental para o processo de emancipação por meio da educação (FREIRE, 1987, p. 121 - 130).

Em referência à proposta da oficina e desta pesquisa, Paulo Freire inspira, então, que se chegue em uma "situações-limites". A situação será resultante das reflexões críticas sobre o mundo, no contexto capitalista, em relação com as opressões vivenciadas pelo grupo. Muitos debates, leituras (de textos verbais e de filmes) e trocas de conhecimento poderão encontrar incômodos sobre as desigualdades percebidas nas comunicações.

A falta de recursos para trabalhar com produções artísticas e para o compartilhamento de narrativas não hegemônicas não são por acaso. É proposital para que se mantenha os pilares que sustentam o capitalismo. Nesse encontro de incômodos é que a oficina busca pensar em "atos-limites". O estudo sobre a linguagem cinematográfica fornecerá, então, ferramentas para uma forma de romper com as barreiras desses limites.

Em síntese, sem limitar a pesquisa, como Tarozzi (2011) orienta, a questão inicial é: como planejar metodologias de ensino de cinema a partir das restrições de recursos técnicos dos estudantes? Além disso, outras questões podem ser respondidas durante o percurso da pesquisa, como: (i) Quais são os direcionamentos a partir dos filmes independentes nacionais dentro das escolas?; (ii) Quais aplicativos e materiais acessíveis podem favorecer o trabalho de edição, de banco de imagens/áudios e estudo de cinema?

É concebível que melhores resultados possam não ser completos imediatamente. Nesse sentido, as perguntas têm como fundo pensar quais caminhos metodológicos são possíveis para dialogar com a realidade dos jovens e desenvolver um olhar emancipador, mais argumentativo, crítico, e encorajador, de forma que estimule a heurísticas ao estudar cinema.

É importante reconhecer que a escola não possui como papel a plenitude do conhecimento, mas tem como possibilidade o acesso a novos olhares, novas histórias e desafios. É nesse sentido que esta pesquisa se propõe. Com isso, o cotidiano se relaciona dialeticamente com a teoria, à luz de autores que compartilham estudos sobre a Educação, a Produção Cinematográfica e a Sociologia para direcionar a pesquisa sobre a Memória Cultural e a Literatura.

Em suma, os objetivos desta pesquisa se baseiam pela *Grounded Theory* e pela *sistematização* orientada por Holliday (2006), já que se propõe a organizar uma investigação

de forma sistemática, visando constituir influência para os próximos trabalhos cinematográficos em escolas.

2. MEMÓRIA E LEITURA DE IMAGEM

O projeto, intitulado como Cinema de Gambiarra, partiu de estudos que experimentam, analisam e sistematizam a linguagem cinematográfica com jovens do Ensino Médio normal, no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA), localizado no bairro do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. O projeto visa a trabalhar produções de baixo orçamento e com referência, principalmente, em filmes nacionais, para a construção de narrativas desafiadoras.

O levantamento das demandas necessárias para produções cinematográficas na específica comunidade escolar, na Zona Sul do Rio, permitiu aos discentes e docentes envolvidos refletirem sobre a indústria cultural na formação das memórias coletivas do local e nas experiências pessoais que isso implica. A necessidade de conhecer a história do bairro e do colégio foi apresentada pela própria comunidade escolar que, primeiramente, percebia a importância de criar um pertencimento maior dos alunos em relação ao espaço e de valorizar a história do colégio.

Assim, o planejamento da atividade consiste em abordar a linguagem cinematográfica para a criação de um filme, com imagens de arquivo e gravações autorais, que remontam memórias do local. Simultaneamente, as aulas de ciências humanas interagem com a produção do curta-metragem, permitindo discussões sobre o próprio bairro, a interação entre os espaços públicos e privados, a desigualdade social e os acessos à arte. Portanto, além do caráter técnico, a oficina traz dimensões históricas, críticas sobre a produção cinematográfica e reflexões sobre o cinema como tecnologia⁵.

O conhecimento dos cotidianos por inúmeras representações em imagens influenciam na relação dos estudantes com os espaços, com as restrições a eles e as ideologias sociopolíticas por trás disso. Isso tudo influencia também nas construções de memória individual e coletiva. Ou seja, essa percepção sobre o mundo é um processo de educação cultural por meio do que se interpreta ao ver imagens, cuja configuração se forma pela estética e pela política. É uma forma complexa de vida social contemporânea permeada de representações visuais. A arte dá visibilidade estética a um momento social e político,

⁵ É importante essa ênfase para lembrar que o cinema será visto como um aparelho técnico, não apenas como um produto estético.

construindo e reconstruindo simultaneamente a memória daquele momento (ALMEIDA, 2014).

A memória coletiva (HALBWACHS, 1990) está presente como um dos pilares do cinema, tornando-o uma potência para o mundo, dando voz a grupos sociais e revivendo histórias. Dessa forma, os registros têm poder e dominância sobre o presente e o futuro em sociedade. Para Le Goff (1990), a importância de valorizar a memória está em diálogo com a história, na medida em que refletir sobre o passado pode levar a mudanças na mentalidade, tomada de consciência, rupturas em relação a concepções arcaicas e vontade coletiva de melhorias.

Olhar para o filme para além de sua aparência pode ser um exercício de combate a alienação e da cultura da pós-verdade (SANTAELLA, 2018). Essa tarefa requer a construção de um ciclo de investigação e construção em diálogo horizontal entre os sujeitos. Entretanto, pode-se concluir que o fenômeno da pós-verdade apresenta diversos desafios de cunho educativo, inclusive postulados relacionados à formação de cidadãos. Em um mundo de possibilidades fictícias que a mídia proporciona, como fica a verdade? O que é a verdade se toda história é um ponto de vista?

Nas *diegeses*⁶ que o cinema proporciona, não é nele que se deve procurar "a verdade". Até porque não existe uma única verdade ao contar uma história. Para que se desconfie do que se assiste, é importante que se pesquise as diversas fontes das informações, compreenda o que falam e quais seriam os interesses da divulgação. Após isso, é importante conflitar as informações com outras pesquisas do mesmo assunto. Mas sobre o cinema, como ferramenta despreocupada com a ciência convencional, ela não se vê disposta (e nem deveria) a traduzir uma verdade. Diferente da ficção, o documentário é posto como uma história que tende a persuadir o que conta, a convencer de que aquele ponto de vista apresentado, como um recorte de uma história, aconteceu daquela maneira. Nichols (2016) explica isso no trecho:

Quando acreditamos que o que vemos é prova do que o mundo é, isso pode embasar nossa orientação ou ação nele. Obviamente, isso é verdadeiro na ciência, em que o diagnóstico por imagem tem importância vital em todos os ramos da medicina. Decisões são tomadas e tratamentos são iniciados valendo-se daquilo que as imagens revelam. A propaganda política, como a publicidade, também se funda na nossa crença em um vínculo entre o que vemos, a maneira como o mundo é e a maneira como poderíamos agir nele. Assim fazem muitos documentários, quando têm a intenção de nos persuadir a adotar uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre o mundo. (NICHOLS, 2016, p. 20)

⁶ Ambiente interno da narrativa.

Uma outra diferença da ficção para o documentário está no formato em que é produzido. No documentário trabalham com atores sociais, ao contrário da ficção que tem atores profissionais sendo dirigidos e interpretando.

Outra diferença é que, na intenção de persuadir sobre a história contada, os documentários "reúnem provas e, em seguida, utilizam-nas para construir sua própria perspectiva ou proposta sobre o mundo" (NICHOLS, 2016, p. 56). Há filmes fictícios que fazem algo próximo disso também, mas o que distancia é que no documentário não introduzem fatos novo, sem comprovação. Eles tratam de um mundo histórico, ao contrário da ficção que criam mundos para substituir o mundo histórico, são "fundamentalmente alegorias" (NICHOLS, 2016, p. 31). Ainda nessa comparação, temos, em suma, o seguinte:

Geralmente, entendemos e reconhecemos que um documentário é um tratamento criativo da realidade, não uma transcrição fiel dela. As transcrições ou os registros rigorosos têm seu valor nos vídeos de sistemas de segurança ou na documentação de acontecimentos específicos, como o lançamento de um foguete, o progresso de uma sessão terapêutica ou a apresentação de um jogo ou evento esportivo em particular. (NICHOLS, 2016, p. 56)

Dessa forma, podemos chegar à conclusão de que muitas ficções também apresentam uma realidade, como o Cinema Novo e os filmes do neorealismo italiano, mas não têm o objetivo de provar o que ocorreu. Além disso, há os "falsos documentários" que se utilizam de artifícios comuns ao documentário, como entrevistas com personagens envolvidos no acontecimento, imagens de arquivo e documentos históricos. Como apresentam uma história fictícia, longe de ser um ato já ocorrido, o filme tem seu título posto em risco nesse status de "documentário", pois ao fabricarem fatos e não expõem dados verificáveis, esses filmes se aproximam mais da ficção. Um exemplo disso foi usado na oficina: o curta-metragem *Recife Frio* (2010)⁷. Neste estudo é possível então aprender formas de buscar verificações do que aconteceram, comparar pesquisas e questionarem o que um vídeo oferece. Um filme sempre poderá difundir ideias, sendo documentário ou ficção, o que deve-se considerar de tudo isso é que depois do acesso a essas ideias é necessário investigação sobre elas. De toda maneira, todo filme é a visão de alguém sobre uma história, é um recorte sobre algo. Na ficção toda história tem um segundo, ou mais, significados, gerando temas que podemos reconhecer como metáforas sobre o mundo em que vivemos. Assim, podemos concordar com Nichols:

Quando acreditamos que o que vemos é prova do que o mundo é, isso pode embasar nossa orientação ou ação nele. Obviamente, isso é verdadeiro na ciência, em que o diagnóstico por imagem tem importância vital em todos os ramos da medicina. Decisões são tomadas e tratamentos são iniciados valendo-se daquilo que as

⁷ Em Recife, cidade localizada no norte do Brasil com maior incidência de calor no ano, há uma mudança climática surpreendente que faz a temperatura cair e, por isso, muda drasticamente a vida cotidiana dos habitantes.

imagens revelam. A propaganda política, como a publicidade, também se funda na nossa crença em um vínculo entre o que vemos, a maneira como o mundo é e a maneira como poderíamos agir nele. Assim fazem muitos documentários, quando têm a intenção de nos persuadir a adotar uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre o mundo. Ao longo deste livro, exploraremos como os problemas relativos à representação da realidade têm posto à prova a engenhosidade e inventividade dos documentaristas. (NICHOLS, 2016, p. 20)

Desde então, a partir da discussão entre o cinema e a pós-verdade, como podemos olhar para o cinema atualmente?

Com os avanços da tecnologia, ficou mais fácil criar imagens irreais, construir narrativas com o intuito de enganar, atrapalhar o fluxo de informações necessárias e criar novas configurações de poder. Consequentemente, estas também estão implicadas na emergência de estruturas de dominação, bem como na possibilidade de novas práticas de resistência. Com esse pressuposto, é possível proporcionar à educação um espaço de criação e desconfiança. O estudo do cinema pode fortalecer a percepção, a relação de sentidos e significados. Nessa visão crítica à pós-verdade, os estudos sobre esse tema são postos como uma forma de ir contra essa forma de poder.

Em 2017, o representante federal dos Estados Unidos, Donald Trump, ganhou as eleições em cima da criação e do compartilhamento de *Fake News*. Sobre denúncias de notícias falsas em seus perfis nas redes sociais, como no *Twitter*. Além disso, ele está em investigação por contratar uma empresa responsável por espalhar desinformação por meio de robôs em redes de usuários (BRASIL DE FATO, 2020). Aqui no Brasil, há denúncias de fraudes semelhantes no processo de eleição à presidência do Bolsonaro. Também durante o governo do Bolsonaro, as notícias falsas também atrapalharam muito (até causaram aumento no número de mortos) a divulgação correta sobre a prevenção e tratamento da COVID-19. Via *whatsapp* era possível receber *deepfakes*⁸, imagens fora de contexto e imagens editadas para enganar informações. Dessa maneira é urgente que se compreenda as diversas consequências das influências e do perigo que imagens podem trazer. Há um exemplo, também produzido no governo de Bolsonaro, de uma propaganda feita pelo então secretário da cultura Roberto Alvim, muito semelhante a uma propaganda política feita pelo partido nazista na época da segunda guerra mundial. O discurso foi extremamente parecido, apesar de Alvim ter dito que foi uma coincidência tudo. O Roberto Alvim disse: “A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional. Será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada

⁸ É um programa de inteligência artificial que combina dois ou mais imagens e sons sobrepostos de modo muito realista.

às aspirações urgentes de nosso povo, ou então não será nada”. O que foi dito pelo secretário de propagando de Hitler, Joseph Goebbels, segundo o livro *Goebbels: a Biography*, de Peter Longerich, foi: “A arte alemã da próxima década será heroica, será ferreamente romântica, será objetiva e livre de sentimentalismo, será nacional com grande páthos e igualmente imperativa e vinculante, ou então não será nada”. Além disso, o som usado no fundo da fala



Figura 3. "Secretário de Cultura de Bolsonaro copia discurso de Goebbels, oficial nazista". Brasil de Fato, 17 de janeiro de 2020.

de Alvim era a ópera "Lohengrin", de Richard Wagner, uma obra aclamada por Hitler em sua autobiografia (*idem*). Por fim, a última "coincidência", parafraseando Alvim, foi a incrível semelhança com o pronunciamento. Vejam a seguir:

Além de uma ameaça sobre a arte e a cultura brasileira, a semelhança entre os discursos causa também uma ameaça à democracia no país. Pois, então, analisando toda a semiótica da propagando é possível, facilmente, chegar a um discurso no mínimo problemático e perigoso. O jornal *Zero Hora* sintetiza a semiótica da imagem:



Figura 4. "Discurso de Goebbels, ópera de Wagner e cruz medieval: os símbolos do vídeo que derrubou Roberto Alvim", *Zero Hora*, 17 de janeiro de 2020.



Figura 5. "Alvim e Goebbels: Foi traçado um limite para o absurdo", Instituto Humanitas Unisinos, 18 de janeiro de 2020.

Portanto, pensar o cinema na escola requer criar espaço para criação e percepção de sons, imagens, luzes, planos, composições, assim como impressões e sentimentos que são revelados. É então confirmado aqui a importância do estudo da semiótica, um estudo muito importante para a produção fílmica. Também é de se concluir que toda mídia é dotada de valores, pois toda imagem e som contém signos que geram significados materialistas, ou seja, em coerência com a cultura (dentro de um espaço e tempo) de sua produção.

Além do mais, é importante não confundir o que se pretende com esta pesquisa, pois o que se busca aqui não é defender o fim do entretenimento, mas é entender que qualquer produção está atrelada a algum fim. O que se precisa compreender é a qual fim estamos incentivando, contribuindo. Além disso, o entretenimento não está só nos filmes de alto custo, sempre podemos fazer filmes divertidos e críticos ao mesmo tempo, pois todo filme será guiado por um valor, seja monetário ou moral, para divulgação de uma crença ou outros tipos de interesse. Todos esses valores serão sensíveis à imagem e ao som, bastará buscar a interpretação contextualizada.

É comum também um filme fazer críticas sociais, sem ter uma produção coerente com as reivindicações que ele fornece. Basta aprender a ler por imagens. É como quando se tem vício em chocolate, porque nos é dado desde novos e o nosso paladar se acostumou apenas a eles. Quando se pensa em uma reeducação alimentar, é preciso fazer a boca aprender a gostar de outras coisas melhores do que o chocolate. É semelhante a isso que o cinema pode ser exercitado, é pelo olhar da leitura dos filmes, formulando mudanças de velhos hábitos culturalmente impostos.

Ainda na oposição aos filmes comerciais, o ato de fazer cinema deve garantir conformidade com os contextos sociais dos envolvidos e visando a transformação social, propondo também um olhar crítico para a mídia em massa. Em tempos de *streaming*, ou seja, de diversos filmes acessíveis em casa e em multitelas, a ação de ir ao cinema é ressignificada. Acaba sendo uma experiência mais singular, menos desprovida de atenção e imersão. Além

disso, gera mais urgência a reivindicação dessas altas produções comerciais. Por isso, desenvolver o olhar crítico para a construção de imagens no mundo contemporâneo é uma das formas de propor mais critério, argumentação acerca das escolhas e autonomia maior de quem consome.

Dentro das experiências em escolas, nos anos iniciais do Fundamental II, a exibição de filmes de baixo custo, que costumam ter um ritmo mais lento, uma qualidade de imagem mais simples, atores amadores, imagem preto e branco, é mais incômodo para os alunos. Eles costumam esperar um filme mais colorido, mais rápido, dinâmico, cheios de informações. E que por mais que esses filmes comerciais tragam, às vezes, reflexões sociais (e isso, até um certo ponto, ainda pode ser considerado positivo)⁹, eles ainda servem aos interesses do neoliberalismo. Ou seja, apenas fingem uma preocupação com os assuntos contemporâneos. Isso porque eles têm na prática ações contrárias à superação dos problemas sociais que divulgam em filmes.

Há uma importância em aprender a ler um filme, justamente para entenderem certas incoerências, como a anterior, e darem valores aos filmes de baixo orçamento. Em observações rápidas dentro das escolas envolvidas durante este projeto, foi perceptível quando filmes de baixo orçamento foram exibidos. A resposta dos alunos mais velhos após assistirem aos filmes foi de repulsa, de não gostarem. Ficar de frente a um plano de quase 1 minuto, parado, deixavam inquietos. Foram exhibições de filmes com temas diversos e em todos a resposta era de que o filme era "chato" e "paradão". Mas daí fica um pouco complexo buscar a origem desse efeito negativo em uns (maioria) e não em outros. Uma hipótese, em um olhar de experiência pessoal, é a de que, em analogia aos livros, é preciso haver uma educação que ensine a desenvolver uma leitura midiática. De início, quando se é bebê, é comum que se use livros coloridos, com mais imagens do que escritas. Depois de um certo tempo, é preciso chegar em livros com mais textos, com leituras que requerem mais dedicação do tempo, também leituras mais complexas, entre outras características que naturalmente

⁹ O olhar um pouco positivo sobre os filmes comerciais se dá, porque por mais que falem de assuntos sociais emergentes, eles são incoerentes com a prática, ou seja, não buscam contribuir com melhorias para sanar os problemas mostrados nesses filmes. Dessa maneira, a produção desses filmes não se preocupa com a práxis, com a prática sintonizada com a teoria para que se busque uma mobilização transformadora da sociedade (FREIRE, 1987). Porém, o que tem por outro lado é uma contribuição de divulgação de certos assuntos importantes, por exemplo para a saúde, para a segurança, para o emocional, entre outros que merecem atenção. Como estes filmes comerciais são os mais disponibilizados, é importante validar que, até o momento, é por eles que podemos falar sobre alguns assuntos. Enquanto os filmes de baixo orçamento não possuem valor para as escolas, nas salas de cinema e na divulgação em *streamings*, infelizmente terá que valer dos filmes comerciais a divulgação de problematizações sociais. É de se esperar, logicamente, que uma grande produção que lucra bilhões, se valendo totalmente do neoliberalismo, vai até mostrar que falam de assuntos relevantes socialmente, mas jamais abrirão mão do que são para evitar qualquer injustiça social.

podem gerar mais desconfortos. Da mesma forma podemos pensar no filme. É preciso que aos poucos, desde criança, a escola, as políticas públicas e a família ofereçam mais oportunidades das crianças conhecerem filmes não tão acessíveis (ao contrário dos filmes comerciais). Assistir a um filme de baixo custo, com gambiarras, pode ter muito a ensinar sobre o próprio cinema. É preciso ressaltar que, para que os professores e as famílias possam oferecer mais filmes brasileiros e de baixo custo, é imprescindível que antes as instituições públicas forneçam o acesso a esses filmes de forma mais democrática. Só assim poderá ter mais possibilidades de desenvolver estudos para os docentes terem mais conhecimento no ensino de cinema, e dos familiares poderem reconhecer o valor da linguagem cinematográfica.

Contudo, é importante lembrar que os filmes não devem ser meios para o ensino de outras matérias, mas são filmes que ensinam sobre os próprios filmes, sobre fazer cinema. Como Nei Duclós constata no livro *Todo filme é sobre cinema* (2014):

Toda vez que a câmera aponta para o alvo obedecendo a um roteiro, uma edição, uma narrativa, está enfocando a arte em si mesma - nesse caso, o cinema. Pode ser filme de qualquer gênero, dimensão ou época, sempre haverá esse foco direcionado. Não para um suposto conteúdo, como drama, memória, guerra ou poesia, mas sempre para o cinema cumprindo sua função. Pois não se trata de impérios, cidades, heróis ou vilões, mas da maneira como foi criada a solução audiovisual para chegar ao espectador. (DUCLÓS, 2014, p. 13)

O que também é valioso para contribuir com a interpretação de imagens e sons é a nossa própria lembrança. É sabido que as experiências vividas, a cultura, os conhecimentos acadêmicos até o momento, a história e a identidade pessoal de cada indivíduo vai influenciar em como ele assiste. Quando se assiste a um filme, todo o olhar e compreensão é reconstituído a partir de uma bagagem pessoal. Não é à toa que para cada pessoa um filme poderá causar um impacto diferente, pois cada um terá sempre uma percepção diferente de outras pessoas. Assim acontece com o tempo também, pois se você rever um filme em um atual momento em que tem 30 anos, e que foi primeiro assistido aos seus 15 anos, com certeza verá um novo filme. É a partir das experiências vividas que Halbwachs (1990) exemplifica:

Assim, quando voltamos a uma cidade em que já havíamos estado, o que percebemos nos ajuda a reconstituir um quadro de que muitas partes foram esquecidas. Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. É como se estivéssemos diante de muitos testemunhos. Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhecê-lo porque eles concordam no essencial, apesar de certas divergências. (HALBWACHS, 1900, p. 27)

3. CINEMA COMO TECNOLOGIA SOCIAL

É importante reconhecer nesta pesquisa a proposta de uma oficina que envolve debates sobre as dimensões da produção cinematográfica, tendo em vista o cinema como tecnologia de memória e de discurso político. Dagnino (2004) apresenta o estudo da Tecnologia Social como parte fundamental do desenvolvimento educacional, para que a sociedade tenha mais olhares críticos e poder de decisões sobre os assuntos que envolvem a ciência e a tecnologia na sociedade. A tecnologia social, promovida nesta pesquisa a partir do cinema, consiste então em atender às necessidades de uma comunidade, normalmente de grupos marginalizados, e desenvolver criações e soluções com tecnologias de forma participativa. Ou seja, sem hierarquia de saberes, essas tecnologias devem ser criadas para solucionar problemas, como a desigualdade social, as injustiças sociais e os abusos sobre o meio ambiente. Essa última característica se dá pela apropriação da tecnologia social em ferramentas acessíveis e de baixo custo. Ao se valer de tecnologias básicas e de dar a elas um objetivo específico e um uso realmente necessário ao mundo, economiza-se os recursos naturais. As tecnologias sociais tomam forma de maneira que possam ser replicadas ou adaptadas às necessidades locais, gerando empoderamento e a autonomia das comunidades. Os estudos sobre a tecnologia social costumam ser geridos de forma colaborativa e autogestionáveis, promovendo a democratização dos conhecimentos. São nessas características que a Oficina de Gambiarra se inspira. Criar uma oficina de cinema é também criticar a produção cinematográfica em voga, olhando para as produções de mídia em massa, o consumo alienante e a inacessibilidade das ferramentas. É como um processo metalinguístico, em que ao fazer cinema também o critique, que possa entender a teoria que sustenta a produção cinematográfica enquanto a experimenta.

Esta oficina propõe o uso de tecnologias básicas, mas não para se acomodarem à situação de escassez, é para espremer toda a criatividade encapsulada. Por isso que a oficina de gambiarra é dedicada apenas para iniciar os estudos de cinema, pois após passarem pela etapa da gambiarra, os estudantes poderão fazer um uso mais racional, mais criativo, das ferramentas. Além também de contribuir para produções cinematográficas com consciência social, motivada a estabelecer coerência com a tecnologia social. É essencial, nesse percurso de estudo, que valorize o processo de conhecimento da tecnologia cinematográfica. O estudo fragmentado permitiria a alienação do trabalho.

A oficina de cinema como tecnologia social deve compreender as dificuldades dos indivíduos, que no caso estão inseridos na exploração do trabalho, dentro do cenário

capitalista. Assim pode ser identificado as especificidades de necessidade e possibilidades de formação e trabalho desses atores sociais. Essas pessoas muitas vezes estão envolvidas com um trabalho mecânico, tecnicista e voltada apenas para a produção da mais-valia das classes dominantes. Ou seja, esses trabalhadores fornecem mão-de-obra para a obtenção de um salário mínimo para si, visando o simples sustento e, conseqüentemente, contribuindo para o aumento da desigualdade. Ou seja, estão envolvidos com o trabalho técnico alienante. Esses indivíduos possuem dificuldades em se aprofundar em estudos que contextualizam o processo de produção de um modo geral, não fragmentado e descolado da realidade. Um resumo dessa situação é explicitamente sintetizada por Dagnino (2014):

A coerção no capitalismo é exercida através do mercado de trabalho caracterizado pela existência de um grande contingente de desempregados (o “exército industrial de reserva”) que se traduz em constante pressão sobre os trabalhadores para que aceitem as condições impostas pelos capitalistas. Esse tipo de coerção, embora muito efetiva, é mais sutil do que aquela existente em sistemas econômicos prévios; o que faz com que ela tenda a ser percebida como natural e inevitável. (DAGNINO, 2014, p. 144)

Nesse último caso, o que existe mais comumente hoje são as tecnologias convencionais, originadas pelas empresas privadas que contemplam o neoliberalismo. Ao contrário das tecnologias sociais, a tecnologia convencional é focada em inovação para atender as demandas de mercado e maximização do lucro. O objetivo maior da tecnologia convencional é dar eficiência, lucro e inovação tecnológica. Essas tecnologias tendem a ser sofisticadas e de alto custo, sem preocupação com os excessos de retirada de recursos naturais, gerando como consequência a destruição ambiental. As tecnologias convencionais tendem a ser acessíveis àqueles que podem pagar por ela, o que causa impacto social, como a desigualdade e a exclusão. Em níveis globais, esse tipo de tecnologia exclui e explora, ao mesmo tempo, países considerados "subdesenvolvidos" ou pequenas comunidades de baixa renda. A tecnologia convencional visa melhorar processos industriais sem considerar as necessidades e contextos reais das comunidades, principalmente das mais vulneráveis. Assim, todas essas características podem ser encontradas nos escritos de Dagnino (2014). No seguinte trecho ele explica a ideia de Tecnologia Convencional (TC):

Em termos conceituais, a particularização do conceito genérico de tecnologia para o contexto socioeconômico capitalista leva à seguinte definição de TC. Ela é o resultado da ação do empresário sobre um processo de trabalho que, em função de um contexto socioeconômico (que engendra a propriedade privada dos meios de produção) e de um acordo social (que legitima um tipo de coerção que se estabelece por meio do mercado de trabalho e pela superestrutura político-ideológica mantida pelo Estado capitalista) que ensejam, no ambiente produtivo, um controle (imposto e assimétrico) e uma cooperação (de tipo taylorista ou toyotista), permite uma modificação no produto gerado passível de ser por ele apropriada. (DAGNINO, 2014, p. 143 - 144)

A memória está presente como um tema transversal à oficina, para promover debates acerca da pluralidade cultural e sobre os meios de comunicação. O cinema tem como um dos pilares de contribuição social a formação de uma memória coletiva que torna narrativas potentes para as sociedades, dá voz a grupos sociais, revive histórias e reúne registros que transcendem a memória e o tempo.

Nesse sentido, a pesquisa tem como proposta a elaboração de uma oficina com atividades de criação e leitura cinematográfica, considerando o debate sobre três atravessamentos: (i) a valorização da memória coletiva, identidade e da cultura local; (ii) a relação individual com territórios e o acesso aos espaços culturais; (iii) reflexões acerca do cinema como tecnologia social; Assim, a pesquisa sistematiza os materiais utilizados e a abordagem pedagógica trabalhada como forma, também de refletir sobre o aparato técnico da produção cinematográfica, colocando em perspectiva as relações sociais.

Já o planejamento da oficina consiste em abordar a linguagem cinematográfica para a criação de um filme de gambiarra para solucionar as complexas criações. Simultaneamente, as aulas do currículo da educação básica, sobretudo das ciências humanas, devem interagir com a produção do curta-metragem. Isso permitirá discussões sobre o próprio bairro, a interação entre os espaços públicos e privados, a desigualdade social e os acessos à arte.

Também, porque a educação atualmente está atrelada ao vestibular. Por isso, quando uma oficina é eletiva e sem conexão com os estudos do conteúdo programático, elas deixam de ser prioridade. Isso é o mesmo ponto que poderíamos retomar quando se entende que muitos estudantes/trabalhadores estão inseridos na engrenagem de produção capitalista de forma alienante, envolvidos apenas no trabalho técnico. Com isso, é sabido que há dificuldades burocráticas em inserir o cinema como disciplina nas escolas. Até mesmo quando está contido nas aulas de artes, pois essa matéria, no geral, também é desvalorizada pela escola. Então é possível reconhecer que enquanto tratarem os estudos artísticos e culturais dentro das escolas como eletivas, por considerarem menos importante, ainda haverá dificuldade em dar ao aluno a oportunidade de levar a sério os estudos cinematográficos. De modo geral, também, é preciso mudar a mentalidade de que há hierarquia de disciplinas nas escolas. Enquanto as artes (assim como muitas matérias das ciências humanas que levam à reflexões críticas acerca dos temas sociopolítico) não for valorizada, o trabalho técnico, mecânico, será a base da avaliação dos alunos para considerá-los "inteligentes". Em suma:

Nesse sentido, acreditamos que, para além das diversas críticas construídas a respeito do modelo de reforma proposto e às condições em que essa reforma foi apresentada, é necessário que voltemos a debater a importância do ensino de Arte

em uma sociedade como a atual, impregnada pelos ideais do neoliberalismo e do crescimento econômico, que promove o pensamento da escola como um mercado – ampliando sua privatização, transformando-a em ensino profissionalizante, diminuindo seu compromisso com a promoção da capacidade crítica. (SANTOS & CAREGNATO, 2019, p. 82)

A partir disso, a oficina precisará ter também dimensões históricas e críticas sobre o trabalho e a formação cinematográfica e as disputas de narrativas políticas pelas mídias. A oficina se propõe a promover reflexões sobre tomada de soluções diante das dificuldades técnicas em uma produção e a levantar críticas sobre a produção em massa de mídias sem que haja desenvolvimento social.

Seria muito simples e objetivo alegar que aulas de cinema em escolas são importantes. Podem ser usados argumentos óbvios como os de que a aula ficará dinâmica, que aprender com entretenimento será mais divertido, que a atividade fornecerá aos alunos mais contato com a arte, etc. Isso tudo seria olhar para o cinema de forma instrumentalizada, utilitária, como meio para se obter um conhecimento considerado mais importante e pronto. Para muitos, o objetivo da tecnologia é ser eficiente e com efetividade técnica, ainda que isso gere violência aos seres humanos e à natureza (FEENBERG, 2010a, p. 87). Como um produto mercadológico meramente funcionalista.

O que temos hoje é um olhar sobre a tecnologia como um processo que tem um objetivo, sem olhar para o contexto em que ela está inserida. Ainda inspirado nos estudos de Dagnino (2014, p.140), a tecnologia convencional é originada e funcional para as empresas privadas, correspondendo aos ideais capitalistas; ela serve ao capital da burguesia e por isso não contribuem para a inclusão social, visam poupar a mão-de-obra para que haja cada vez mais lucro, ou seja, "assim, por exemplo, se uma empresa consegue diminuir a mão de obra numa proporção maior do que diminuiu sua produção, ela se torna mais “produtiva” (DAGNINO, 2014, p. 21). Dessa forma, o que se prioriza é o lucro, não os indivíduos; é ambientalmente insustentável, pois “o capitalismo não considera a deterioração do meio ambiente como custo” (DAGNINO, 2014, p. 22); tem o processo de trabalho segmentado, sendo alienante e hierárquico. Também com apenas um “chefe” podendo deter a totalidade do processo de trabalho. Esse líder é que obtém o maior capital e arrecada a mais-valia dos operários, concentrando o lucro e aumentando a desigualdade social (DAGNINO, 2014).

Já a tecnologia social, que baseia a proposta da oficina Cinema de Gambiarra, é perfeitamente oposta à convencional. Já como o nome sugere, a tecnologia social tem o objetivo de atuar sobre um problema social. Na tecnologia social os atores estão totalmente envolvidos com a ideia e a produção da tecnologia. Feita em escala necessária para a específica demanda

da comunidade, ela é, então, de baixo custo e mais respeitosa com a matéria prima. Além de não ter hierarquia de saberes, então unem "saberes locais" com os "saberes acadêmicos", e sem hierarquia de trabalho, normalmente são realizadas em cooperativas. Também podem ter processos técnicos de autogestão, contribuindo para a autonomia do coletivo envolvido.

A dicotomia entre meta e resultado separa a tecnologia dos seus contextos sociais, focalizando apenas no que os técnicos devem fazer. É preciso entender o papel social do objeto técnico e os "estilos de vida que ele torna possível" para que esse objeto desempenhe uma função coerente (FEENBERG, 2010a, p.77). É fundamental também que se entenda a técnica como uma parte prática de trabalho e interação com ferramentas tecnológicas (pequenos objetos, máquinas, softwares, etc.) e pela maneira como o produto gerado é modificado e apropriado pelos atores sociais envolvidos. No caso especificamente do cinema é necessário percebê-lo como uma tecnologia que se origina de muitas outras que foram criadas e desenvolvidas ao longo de anos. Por exemplo, quando se precisa trabalhar com a literatura, o teatro, a fotografia, o desenho, entre outras áreas, como tecnologias contidas na produção da tecnologia do cinema. Essas áreas estão ligadas à produção cinematográfica quando há movimentos de imagem e som e reproduções para compartilhamento. Dessa forma, pensar as metodologias de ensino de cinema é também se apropriar das áreas artísticas, que são diversas, em coerência com a proposta da imagem-movimento¹⁰. Ou seja, a tecnologia não é apenas o resultado de um processo simples e objetivado, porque nesse percurso há muitos efeitos e contribuições anteriores vindas das interações sociais e tecnológicas.

O que Dagnino propõe, então, é o oposto à ideia de determinismo tecnológico. Esse pensamento da tecnologia determinista sugere como se a tecnologia fosse algo pronto. Mas na contramão dessa ideia, podemos perceber que a tecnologia tem na sua construção muitos complexos, como as relações e os usos por humanos.

As máquinas, por exemplo, são tecnicamente sobredeterminadas, ou seja, vêm de muitas conexões que interessam apenas aos seus proprietários. Ela não tem uma origem e um fim visível, são configuradas em múltiplas formas levando à diferentes tipos de usos, assim como à diferentes relações de seus usuários com a sociedade. Há uma configuração complexa que interliga as inúmeras produções acadêmica, demandas locais, leis, mercado, problemas sociais e ambientais, artefatos, instituições organizacionais, etc. (CIOLI, FACHINI & MENEGHETTI, 2015), mas que não são claras por quem produz. Também o que fazem atualmente é reduzir drasticamente o número de atores que influenciam as produções

¹⁰ Imagem em movimento se refere à junção de quadros que remetem a uma ação, a um processo acontecendo naquele presente momento (DELEUZE, 1983).

tecnológicas, ou seja, o processo tecnológico se distancia cada vez mais do contexto em que será inserido. Poucos interesses e aspectos limitadores na realidade são buscados pela cultura técnica. Nenhum leque de interesse social pressiona ou guia essa cultura tecnológica determinista.

Na visão da tecnologia determinista, a tecnologia é neutra, não possui influência de valores e não reconhece as camadas de necessidade numa comunidade. A tecnologia é entendida de forma reducionista, com olhar dicotômico entre "bom" ou "ruim" (FEENBERG 2010c, p. 325). Quando na verdade se tem muitas questões por trás desses projetos que só são reconhecidos quando se entende a sua origem e seus objetivos. É nesse ponto que se reconhece a alienação do processo técnico, para que se julgue uma tecnologia apenas como "bom" ou "ruim", somente pela eficiência e pela beleza estética. Porque é o que vê, o superficial, o que está aparente é apenas um julgamento dual.

Nessa visão, a estética comporta uma noção de beleza construída através da cultura dominante, hegemônica, que nos é oferecida e aceita muitas vezes sem questionamentos. Aplicado à tecnologia cinematográfica, por que um filme de grande orçamento é visto como bom e o de baixo orçamento é visto como ruim? É entendido então, por esses debates sobre tecnologias, que um filme é "bom" se a qualidade de imagem for a última lançada. A exemplo disso foi quando surgiu as mídias em telas 4k. Eletrônicos de transmissão de imagem abaixo do 4k não exibiriam, então esses eletrônicos se tornaram obsoletos. Impuseram aos indivíduos a troca do objeto para a inovação. Como comprova a nota escrita pela Sony:

Se você conectar um reprodutor de Blu-ray Disc com capacidade de 4K a uma TV que não suporta 4K, poderá aparecer uma mensagem de erro e nenhuma imagem ser exibida. O dispositivo 4K deve ser conectado a uma TV que pode oferecer suporte a resolução 4K. (SONY, 2022)

Também é um bom filme quando o som é mais moderno, como é oferecido pelos *home theater* e pelo som Dolby Atmos, o último lançamento. Esse som é uma tecnologia *surround*¹¹ que pode expandir a experiência imersiva, ela cria uma cúpula de som envolvente que eleva a experiência do áudio. Já a experiência de baixo custo, mesmo requerendo mais criatividade, é pouco valorizada e divulgada.

A partir dessa valorização das tecnologias *High Tech*, Dagnino (2004) completa este raciocínio indicando as consequências:

É possível entender essa visão a respeito de como seria a trajetória através da qual a ciência se desenvolveria como darwinista. Segundo ela, a tecnologia, que nada

¹¹ É a última inovação do som, que fornece o enriquecimento da qualidade de reprodução do som através de uma fonte de áudio com canais independentes e adicionais. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Som_surround. Acesso em 12/08/2024.

mais é do que a ciência aplicada, por estar baseada num conhecimento cada vez mais verdadeiro, melhor, seria também cada vez mais eficiente. Isto é, da mesma forma que a ciência busca a verdade, a tecnologia busca a eficiência. De novo, a única variável desse modelo é o tempo. Assim, a última tecnologia (baseada na última descoberta científica) seria a melhor, e todas as outras seriam atrasadas, obsoletas, não valeriam nada. E aquela, por ser a melhor, vai eliminar todas as outras. E quem não se apressasse a utilizá-la estaria condenado ao atraso, não importando os impactos nocivos de qualquer ordem que ela poderia determinar nas sociedades que a adotam. É nessa visão mecanicista, linear, determinista e acrítica que está fundamentado o conceito de “tecnologia de ponta”, de “alta tecnologia”, que muitos endeusam sem entender o que está por trás. (DAGNINO, 2004, p.199)

Na contramão do capitalismo o que deveríamos conceber sobre a tecnologia seria "o refinamento desses ideais em um contexto livre da propaganda, da influência dos negócios e da ideologia tecnológica determinista" (FEENBERG, 2010c, p. 331). Sobre esse último conceito citado, a tecnologia determinista, acredita-se que seja um processo tecnológico que sugere seguir um processo de produção de impacto unilateral às interações sociais, por isso autônoma, sem capacidade de intervenção social. Além disso, este processo tecnológico é visto de forma positivista, unilinear, como se a tecnologia progredisse constantemente. Isso é uma visão fetichizada da tecnologia, como se a evolução dela fosse sempre pra melhor, descolando totalmente das consequências que as tecnologias causam socialmente. Ao se optar por essa visão da tecnologia, tira-se, então, do ser humano a possibilidade de intervenção no processo de construção de seu próprio mundo social.

O que devemos propor é uma democracia como resistência a esse poder tecnocrático. Para os autores que defendem o conceito de tecnologia determinista, é nítido que as tecnologias são as principais forças das mudanças sociais e as bases para a organização da sociedade. Eles acreditam que as tecnologias moldam a sociedade (CHANDLER, 2000). Em uma visão positivista, a tecnologia é neutra e livre de valores, também sugestiva a controlar a sociedade, objetivando a uma eficiência e progresso, ao contrário de um controle do ser humano (FEENBERG, 2010a, 2010b). No ponto de vista deles a tecnologia nos é apresentada como a-histórica, politicamente neutra, livre de valores, não permeada pela luta de classes e intrinsecamente positiva.

Nesse sentido, podemos compreender que a arte é produto de muitas narrativas, ministradas por indivíduos que as produzem para objetivos que promovem o capitalismo. De acordo com Andrew Feenberg (2010a, p. 69), “A tecnologia é uma das maiores fontes de poder nas sociedades modernas”. Nas produções em massa do capitalismo, os produtos são compartilhados segundo os objetivos lucrativos. Logo, é notório que não há tecnologia neutra, pois sempre haverá uma influência política, cultural, e histórica, não feita apenas de uma técnica. É nesse sentido que Dagnino faz críticas ao determinismo tecnológico por enfatizar que

a tecnologia é também um meio de dominação cultural e controle da sociedade e concentração social, justamente por agregar nelas valores políticos (DAGNINO & NOVAES, 2004). É por isso, também, que Feenberg (2010) critica a ideia de unilinearidade, pois as tecnologias são sempre oriundas de um ponto de vista sócio político e econômico.

Dessa maneira, as tecnologias são dotadas de valores, sejam eles políticos, econômicos, morais ou sociais. Por essa perspectiva, entende-se que a escolha, as disposições e os ataques na construção de um filme, devem estar alinhadas com o pensamento ideológico. A disposição das ferramentas cinematográficas acessíveis e do atual ocorre devido os interesses políticos, monetários e morais de hoje.

Dessa forma, é importante cobrar iniciativas públicas para que se tenham valores democráticos. Neste projeto valoriza-se o contrário das tecnologias convencionais que costumam ser impostas socialmente e, dentro do contexto capitalista atual, atendem apenas a fins com valores políticos e sociais das classes dominantes. Para que a educação seja libertadora e transformadora socialmente é preciso viabilizar formações e trabalhos que compreendam a técnica e o contexto social, ao mesmo tempo, em que a tecnologia está inserida. A oficina, por isso, reúne saberes, se detém das técnicas básicas do cinema e de sua linguagem, reflete e desenvolve narrativas que entretém, mas que também empodere os produtores e, assim, promova a democratização e a autogestão desse processo.

4. CINEMA E EDUCAÇÃO: DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES

Ao iniciar os estudos do cinema, deve-se entendê-lo não apenas como um conjunto de manobras exatas para uma única via de regra, com um formato dogmático dos elementos da linguagem que devem ser seguidos. Deve ser visto como uma ideia base que abra possibilidades de criações. Dentro dos parâmetros de necessidade da oficina de cinema de baixo orçamento, o ensino dessa linguagem pode ser motivado como uma regra pronta para ser violada, criticada e refletida, quando assim for necessário. Enquadramentos, cortes, cores, remixes, elipses, movimento de câmera, fora de quadro, entre outros elementos que contribuem para o que se deseja filmar.

A liberdade de criação é muitas vezes posta como uma conduta, mas ela se completa com o estímulo à inovação e a questionamentos a partir de referências e limites apresentados:

É necessário lembrar, aqui, o que Bergala (2006) considera como os gestos de criação cinematográfica, os quais são úteis para pensar todo tipo de criação. A criação cinematográfica evidencia operações mentais que são fundamentais: a “escolha”, a “disposição” e o “ataque” (p. 134), que podem estar presentes em qualquer fase do processo de produção. (FRESQUET, 2017, p. 56).

É na “escolha” que começam as decisões entre as possibilidades que lhe foram dadas para haver uma “disposição” destes elementos, relacionando-os na filmagem, na mixagem do som e na montagem das imagens. É neste momento que se pode criar livremente, organizar de diversas maneiras os planos filmados em outra sequência e, frente às tensões dadas, agir sobre o que foi escolhido, dispor e “atacar” (FRESQUET, 2017, p. 59). Nos três gestos de criação, pode-se conduzir uma metodologia capaz de contribuir pedagogicamente para quaisquer ambientes e públicos.

Um processo de produção cinematográfica pode se aproximar da lógica industrial de etapas dos meios de produção e percepção, também contidas no modelo escolar. Entretanto, pela proposta de Bergala (2002), o cinema e a educação podem se diferenciar disso. Enquanto reconhecimento desse papel, de acordo com Bergala, podemos identificar as necessidades sociais e produtivas, reflexões sobre o planejamento e a execução, incluindo leituras críticas e participativas. Como experimento de todo o processo de produção de um filme, os estudantes percebem seus desafios em cada etapa da criação. Por exemplo, na montagem, em que podem ser produzidos choques entre elementos diferentes, os resultados são de efeitos, manipulações, significações e emoções (AUMONT, 2012, p. 66).

Além disso, o trabalho da oficina de cinema não tem como maior objetivo o resultado de um filme. É valioso entender que, desde a ideia, muitos improvisos e percalços de um estudo coletivo podem acontecer, então torna-se focal valorizar o percurso.

No projeto, a ideia é construir filmes como um dispositivo de deslocamento, ativo nas reflexões e sensações, gerando subjetividades. A partir desse processo educacional, proposto como um “saber sensível” (DUARTE JR, 2000, p. 16), valorizam-se as percepções pessoais antes mesmo de entender os “símbolos da ciência”, pois isso só é construído a partir do que sensibilizamos do mundo, ou seja, “o mundo, antes de ser tomado como inteligível, surge a nós como objeto sensível”. Nesse sentido, a linguagem cinematográfica pode apresentar a construção de um filme como sensível à realidade de um indivíduo. Segundo Pasolini (1982), deve-se apropriar com liberdade dos conjuntos de signos. Ou seja, alguns fundamentos semiológicos podem ser percebidos a partir da observação empírica da realidade pessoal (PASOLINI apud SAVERNINI, 2016, p. 56). Ainda nesse aspecto, como uma área única e capaz de se desenvolver em interação com diversas outras linguagens, o cinema pode ser visto em diálogo diretamente com a literatura.

Corrente literária que surgiu na França em 1960, *OuLiPo* (*Ouvroir de Littérature Potentielle*) reunia escritores e matemáticos que visavam a propor desafios regrados para a escrita literária e explorar o potencial criativo, poético e crítico (OULIPO, 2022). Queneau alega, em seu artigo de 1938, que “*o clássico que escreve a sua tragédia observando um certo número de regras que conhece é mais livre que o poeta que escreve aquilo que lhe passa pela cabeça e é escravo de outras regras que ignora.*” (QUENEAU apud CALVINO, 1993, p. 261). Por isso, as restrições da corrente literária *OuLiPo* são orientadas pelos desafios do *contrainte*¹². Embora existam algumas definições em língua portuguesa, elas não conseguem captar o sentido pleno do termo, mas são importantes para impulsionar o estímulo criativo de combinações. Essa descoberta mostra que inevitavelmente sempre se obedece às regras, mesmo quando estas não são reconhecidas, conscientemente tratadas como restrições impostas. Por isso, para que se encontre de fato uma “liberdade de criação” é preciso reconhecer as limitações que sempre existirão, mas que muitas vezes são difíceis de serem vistas a olho nu, precisam de muita reflexão sobre o processo criativo.

Contudo, quando se compreende, debatem, questionam, reformulam, quebram paradigmas, é oferecido mais opções para criar com uma certa “liberdade”, porque os atores envolvidos percebem mais as possibilidades de fazer e se colocam como ativos nas

¹² De acordo com o dicionário Francês-português: “aperto, constrangimento, opressão: incômodo, embaraço, sujeição (...)” (BURTIN-VINHOLES, 2003, p. 119).

reivindicações sociais. É possível então traçar um paralelo à *situação-limite*, de Paulo Freire (1987), já citada nesta dissertação. Ainda nesse sentido, o cineasta Gustavo Dahl lembra que, no cinema, “*o primeiro argumento de um filme é o seu orçamento*” (IKEDA & LIMA, 2012). Assim, reconhecer seus recursos, os quais, para o cinema, podem ter diversas possibilidades. Isso é a primeira etapa para se pensar em criações dentro e fora da escola.

Se considerarmos as tecnologias mais básicas como as principais para estudos iniciais do cinema devemos, então, desenvolver mais os estudos sobre a linguagem cinematográfica. Só assim teremos técnicas, ferramentas que contribuem para tornar realidade, de modo criativo, o que se quer produzir. Desde grupos sociais mais humildes até aqueles com mais acesso a recursos ultra avançados, como se tem nos filmes de alto custo, deveriam começar no cinema pelo estudo da gambiarra. Um estudo sobre o cinema de gambiarra é que promoverá mais criatividade na transmissão de ideias por meio do filme. Por exemplo, se querem um que um filme pretenda, hipoteticamente, contar que um macaco correu pra uma floresta atrás de frutas pra comer, haverá muitas formas de construir essa história por cinema. Quando se há dinheiro e acesso à tecnologias mais modernas, este filme provavelmente seria feito com *chroma key*, iluminação de alto custo e adequada, um ator ligado com pontos nas articulações para depois ser substituído por um macaco de verdade, também poderiam filmar um macaco real comendo frutas, entre inúmeros itens mais caros. Em um filme de baixo custo, poderiam usar uma imagem de arquivo do rosto de um macaco, depois fazer uma filmagem em câmera subjetiva (com ponto de vista do personagem, no caso o macaco) correndo em uma floresta, depois uma imagem de frutas caídas no chão. Em imagens estáticas, cada fruta apareceria com uma mordida, não precisaríamos ver o macaco comendo. Isso por si só já daria ao espectador o entendimento da mesma narrativa proposta na filmagem ultra moderna. É claro que, no desenvolvimento das habilidades do cinema, poderiam chegar em tecnologias mais aprimoradas, mas a escolha delas seria mais seletiva quando pensassem na criatividade pela imagem e o som. Isto é, exploraram com mais criatividade a produção fílmica. É justamente isso que os filmes de baixo orçamento se valem como exemplo na criação dos filmes, por isso vem deles a inspiração para novas criações. Aliás, a premissa da oficina é que a partir de um incômodo, um desafio posto para ser solucionado, as possibilidades criativas surgem.

Rubem Alves (2008) coloca, ao tratar do seu livro *Ostra feliz não faz pérola*, que a criação parte de uma dor, de uma inquietação, para dar início à heurística. Paralelamente a isso, não significa que o projeto seja um programa assistencialista, de resoluções finais para questões que necessitam de investimento financeiro e atenção política, mas é, na realidade, uma oficina

de encontro para debater a tecnologia na educação e fomentar mudanças a partir do que já está disposto, do que já se pode começar fazendo.

Outra referência, orientada pelo professor José Cubero no Laboratório de Áudio e Vídeo do Instituto Politécnico de Cabo Frio (IPUFRJ), é a análise do longa-metragem *Luzes da Cidade* (CHAPLIN, 1931), estreado em um período de tensão na indústria cinematográfica devido à popularidade da fala nos filmes. Uma cena emblemática mostra a solução encontrada para que, na interação de Carlitos com uma vendedora de flores cega, sem precisar recorrer ao diálogo, apesar de ter condições orçamentárias, ela o identificasse como um homem rico. Os gestos são articulados de maneira a ocupar o espaço que poderia ser de falas, coincidindo a batida da porta de um carro, com a entrada em cena do pobre Carlitos, que é assim confundido com um rico *gentleman*. O filme apresenta as escolhas criativas dentro de grandes possibilidades, cabendo questionar: qual o sentido buscado por Chaplin na sequência de planos que encadeou? Que efeitos o cineasta quer causar?; e propor uma reflexão sobre as estratégias de construção dos filmes (MAIA, 2018, p. 10).

Sobre a produção de baixo orçamento, vale lembrar do cineasta Glauber Rocha que, junto de outros autores, fazia um contrafluxo do cinema hollywoodiano no qual muitos cineastas buscavam influências. Em uma vertente oposta às produções industriais, os criadores do Cinema Novo iniciaram, em 1960, um cinema de autor, em compromisso com a realidade do país e com baixíssimos orçamentos, buscando evidenciar nas telas a identidade da cultura brasileira. Na intenção de romper com os padrões de reprodução da estética e da linguagem norte-americana, os produtores do Cinema Novo despertaram uma busca por independência cultural, um cinema experimental e pela potencialização da liberdade de produção nacional.

É importante ressaltar a importância do passo desses cineastas, que foi muito além da conquista de prestígio internacional e culminou, no campo discursivo, no Manifesto *Uma Estética da Fome* (1965). Graças a ele, Glauber Rocha realizou uma operação ao mesmo tempo ousada e inédita, questionando o ponto de vista europeu sobre a arte fora da Europa.

A tese de Glauber Rocha é mais que um manifesto sobre o Cinema Novo: é uma proposta de lançar as bases do que pode ser uma cultura do subdesenvolvimento, condenando o processo de comunicação, fadado ao fracasso, e questionando a capacidade do observador europeu de entender o contexto latino-americano.

4.1. O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR

Há um sentido do mundo audiovisual que se transforma ao passo em que as gerações mudam suas linguagens associadas. Usa-se audiovisual, pois inclui vídeo e televisão, além de cinema. Como afirma Fresquet (2013), o cinema explora o mundo através das lentes de seu arranjo estético. Elas proporcionam uma experiência que questiona, vê e ouve, comparando e contrastando o que é visto com o que é ouvido. O cinema encapsula as linhas borradas entre realidade, sonho, grito, fala, vazio e espaço. Enfrenta as contradições existentes através de suas representações ousadas.

Bergala (2007) propõe que o encontro da escola com a arte do cinema é um encontro com a alteridade; o que aconteceu depois do extraordinário, o que rompe com a didática e a técnica se reduz à metodologia, contra a lógica, transferindo-se naturalmente para novas ideias, para novos ruídos e novas imagens. Ao contrário do processo de ensino linear, o cinema pode ser vetorizado por vários caminhos em termos de exploração da expressão, criatividade, emoções, campo de ideias, conhecimento em uma experiência estética para professores e alunos. Dessa forma, ao utilizar a expressão cinema em contexto escolar, refere-se a todas as ações educativas possíveis (e necessárias do ponto de vista pedagógico e ideológico) dentro do Componente Curricular Cinema e da linguagem artístico/cultural a ser realizada como parte de uma escola de educação formal. O cinema no contexto escolar difere em seus aspectos da arte cinematográfica visando ao ensino, como contextualiza Bergala:

[...] responsável pelo cinema dentro do plano para a arte na escola, o sintagma enrijecido “cinema-e-audiovisual” estava terrivelmente em vigor, tanto no ministério como em todo o campo pedagógico. Minha posição constituiu simplesmente em afirmar que seria preciso, por um lado renunciar à palavra audiovisual – demasiado imprecisa, já que nunca se sabe se remete a uma montagem de slides sonorizados ou à televisão pública, o que evidentemente não tem nada a ver, ou ainda a outras técnicas que recorrem a um misto de imagens e sons. E, em seguida, afirmar que se o objeto desta missão era a arte, esta comparece muito pouco na televisão, excetuando-se precisamente o que provém do imaginário do cinema (BERGALA, 2007, p. 52).

Já sabendo dos benefícios de assistir a filmes no cinema, da televisão, do vídeo e das tecnologias digitais, também é importante apontarmos para os efeitos negativos destes. Em se tratando do cinema tradicional – sobretudo de suas exibições no âmbito contemporâneo – há uma oferta maior e mais acessível de materiais sem filtro para todos. Muitos defendem que a grande maioria dos filmes da indústria cinematográfica hegemônica (sobretudo a norte americana) visa apenas oferecer ao espectador um entretenimento superficial, sem questionar a realidade ao seu redor. São meros produtos que enrijecem o capitalismo. Segundo esses pensadores, a principal intenção de quem controla os meios de comunicação de massa é atrair um público disposto a gastar seu dinheiro assistindo a filmes alienantes ou bombardeá-los

com produtos e serviços exibidos em anúncios publicitários em diversos meios (BARBOSA, 2018).

A inovação tecnológica engendrou produtos culturais padronizados, mudando a forma como criam suas tradições, chamando-os de *indústria cultural*. Os autores revelam como as obras culturais são usadas para espalhar crenças fabricadas entre o público e fomentar alienação (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). De acordo com as teorias de Adorno e Horkheimer (1985), a produção em massa padronizada de música, filmes, livros e outras obras culturais reforça a ideia de que a felicidade pode ser alcançada pela compra de bens e serviços de consumo. Segundo a teoria da indústria cultural, o consumismo e a valorização das coisas materiais acima de outras qualidades sustentam o capitalismo e impedem a classe trabalhadora de questionar as suas rotinas. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). É como uma engrenagem de consumo, em que quanto mais se dedica ao trabalho mecanicista, menos se tem tempo para questionar sua origem e consequências. Em concomitância com a politecnia, desenvolvida nos estudos de Dermeval Saviani (1989), o trabalho prático precisa estar alinhado ideologicamente com a teoria, sem hierarquizar os saberes dos envolvidos no trabalho.

O cinema, assim como diversos outros aparelhos ideológicos, reforça os signos produzidos, herdado culturalmente, compreendido e reproduzido por todos. Aos olhos dos sujeitos de alto poder, a comunicação e a arte produzida pelos povos marginalizados são vistos como uma arte popular, ou seja, de pouco valor para eles. Por isso, a cultura deles não são valorizadas e não acessíveis. Elas são esmagadas por uma concepção qualitativa oriunda dos padrões europeus, que ainda hoje dominam os níveis de acesso à mídias, tecnologias de produção, determinados conhecimentos culturais e às ciências de diversos grupos não hegemônicos. Uma coisa é você conhecer a cultura de um povo indígena, por exemplo, através deles mesmos. Muitos grupos indígenas produzem filmes inclusive. Outra coisa é um filme norte americano, hollywoodiano, querer contar a história por eles. Haverá uma transposição da comunicação para um modo que já contribui para o distanciamento da realidade destes indígenas.

bell hooks (2019) sugere uma transformação cultural para que as grandes mídias não sejam os únicos canais a ensinar pessoas sobre o que devem gostar e como ver. Ela concorda que o experimental, mas sem que vejamos o cinema marginal como um lugar de "arte que poucos compreendem" (p. 197).

A partir dessa ideia, se compreende que há uma dominação fílmica produzida pelos grupos sociais preponderantes, que eles constroem e difundem um “conjunto de códigos e

convenções que tornam possível a comunicação” (TURNER, 1997, p. 83), sustentam então argumentos para conhecê-los e subvertê-los. É importante que se rompa essa hierarquia hegemônica da comunicação. É necessário dar espaço para acessar as mídias não convencionais.

Pedagogicamente, o que se aprende disso é que deve se estabelecer um alinhamento dos educadores com os educandos, que possibilite a compreensão de um e do outro. Segundo Freire (1987), é necessário então se envolver e ouvir as pessoas envolvidas no processo educacional, entender os seus desafios, em cima do ponto de vista e das experiências de quem se quer comunicar. Em síntese, o autor coloca:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p. 120)

Então essa pedagogia não deve ser unilateral. As vivências são dialéticas nesse encontro de estudo coletivo. Porque quando não se permite olhar para a realidade do outro, apenas se impõe conhecimentos, como se fossem hierárquicos aos demais, se fazendo assim uma educação bancária. Freire continua:

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante. É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão), tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. (FREIRE, 1987, p. 120)

Ao se apropriarem da comunicação hegemônica, podemos, assim, pensar na reformulação e nos reajustes delas para serem ferramentas contraculturais. Para uma comunicação envolvida em processos tecnológicos sociais, de baixo custo e mais acessíveis, ou seja, de formulações diferentes das hegemonias culturais. É com esse aprofundamento teórico e de experimentações que se pode permitir acesso, identificação e reelaboração de novas narrativas.

Dando vez aos filmes de baixo orçamento e nacionais, os sujeitos envolvidos nas oficinas podem perceber todos esses símbolos comunicacionais tanto no , "que" se conta quanto "no como" se conta. Isso porque os filmes que estão fora da indústria cultural não têm como motivação única o lucro, não estão apenas existindo como parte de uma cadeira produtiva sem uma ideologia emancipadora, coerentemente crítica com o que contam e são.

Em síntese, Luís Mauro Sá Martino (2014) reforça que, dentro das bases e dos processos do capitalismo, “há pouco espaço para a novidade na indústria cultural: qualquer coisa que coloque em risco o lucro é uma ameaça. O espaço para o experimentalismo é mínimo: não agradar o público contraria a lógica da produção” (p. 53). Nesse sentido, o intuito da oficina é buscar inovação, mas na contramão do que a indústria cultural pensa a inovação. Por meio da linguagem cinematográfica, que já existe e é uma técnica longe de ser nova, é possível gerar criações mais criativas, porque os usos desta linguagem estão também distante de se esgotarem. Qualquer nova criação, conhecendo bem as linguagens cinematográficas geraram uma inovação fílmica. Apesar disso, não seria a inovação que a indústria cultural se preocupa. Esse termo inovação, para os agentes dominantes, está atrelado a utilização de novas ferramentas ultra modernas, não de novas narrativas que rompem com os esquemas tradicionais e repetitivos. A indústria cinematográfica muda as técnicas, mas mantém o mesmo princípio narrativo, por exemplo, ao usarem sem critério a jornada do herói.

Além disso, a oficina tem como proposta desenvolver o pensamento crítico e tornar material, do ponto de vista de quem faz, a realidade de quem cria, influenciada por sua cultura. Considera-se que cinema pode registrar o que se ver e contar uma história fictícia ao mesmo tempo, de inúmeras formas. Sua dimensão se dá como significado histórico, como testemunho presente e passado, na construção de memórias, realidades distintas, identidade e ideologia. Nesse sentido, Fresquet enfatiza que:

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos associar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. (FRESQUET, 2013, p. 19)

4.2. OS MÚLTIPLOS AMBIENTES E AGENTES DA EDUCAÇÃO

Em ambientes fora da instituição escolar, as crianças e os jovens estão mais expostos à influência do audiovisual, mas sobretudo dos *streams* ou da *internet*. Entretanto, tem-se um sistema articulado capaz de criar uma série de estratégias de *marketing*, para o consumo de imagens sem o questionamento da qualidade. Esses veículos propagam ideias, influenciadas pelo contexto político e econômico atuais, investidas pelo capitalismo. Ainda que se venda preocupações com movimentos sociais, há um interesse econômico, por parte dos produtos cinematográficos comerciais, que vai na contramão de uma eficiência capaz de mitigar a

desigualdade social. Há uma espécie de uma falsa entrega de interesse pelas pautas sociais contemporâneas, ou seja, como nas palavras de Giuliana Mordente (2023):

O caráter metodológico "progressista" é um enfeite, um método capturado e esvaziado pelas atuais demandas do capitalismo. Os objetivos de dominação social presentes na educação tradicional continuam presentes, porém em novas roupagens. Alteram os meios, conservam-se os fins (Benevides; Neto, 2011). (MORDENTE, 2023, p. 184)

Existem inúmeras formas de adquirir conhecimento na sociedade. A educação pode ocorrer em lugares diferentes, dos quais os mais conhecidos e nutridos são as escolas e as famílias. Nesse sentido, o cinema pode atuar diretamente como agente de socialização, educação e formação do indivíduo nas esferas cultural, social e política. É parte integrante fundamental para os processos de produção e circulação de sentidos e, que por sua vez, estão relacionadas aos modos de ser, pensar, conhecer o mundo e relacionar-se com a vida.

Por isso, uma oficina de cinema tem como motivação não só incentivar o uso de tecnologias da comunicação, como também a possibilidade de democratização dos intercâmbios culturais (CHAUÍ, 2006). No Brasil, há documentos legais da educação que incentivam o desenvolvimento das diversas formas de letramento, o uso de diferentes mídias da informação e trabalhos em conjunto com aparelhos culturais, como museus, cinemas, teatros, entre outros. Contudo, para além desses planos, é necessário pensar em *como* serão realizados e quais são as reais possibilidades nos diversos contextos da educação Estadual no município do Rio de Janeiro. Segundo Morin (2014), os sujeitos envolvidos na pesquisa devem ser compreendidos a partir da relação com o próprio ambiente. Ou seja, as ações devem ser compatíveis com o contexto desses indivíduos para que promovam mais autonomia e propriedade ao assunto (PISCHETOLA & MIRANDA, p. 117). Por isso, os planos de ensino devem estar acompanhados de uma avaliação sobre as possibilidades concretas das escolas e um planejamento em conjunto com os educandos, caso contrário, encontramos um abismo entre a legislação e o cumprimento das ordens para as escolas.

Em outros exemplos de currículo, há no anexo sobre Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 13.005, a qual sugere que se deve “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014). Para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, já se defendiam os usos de diferentes mídias da informação (BRASIL, 1998, p. 141).

Na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é enfatizada a necessidade de cumprir um posicionamento crítico em relação às diversas fontes de informações. Além dos livros, há também o cinema, os blogs, as resenhas, os programas de teatro, dança, exposições etc. Esses planos não devem ser postos em prática de forma meramente técnica, sem arcabouço histórico: são necessárias qualificação e acessibilidade das escolas para os diversos aparelhos culturais.

Embora vejamos numerosos planos que motivam o acesso à leitura de diferentes campos da linguagem, a efetividade dessas ainda é uma utopia considerando as condições de educação atuais. O que aparece nos planos curriculares são, para o ensino do cinema, oficinas eletivas. A introdução do cinema consta como acessório para as aulas, como meios de aprendizagem para outras matérias. Diferentemente dessa perspectiva, o que a oficina Cinema de Gambiarra propõe é o trabalho inserido curricularmente nas escolas. Por isso, o que se deseja então é discutir as formas de praticar, de tirar da teoria e atingir, de fato, incentivo a mudanças na realidade das escolas, integrando-as aos meios de acesso à cultura.

4.3. ESTUDOS METODOLÓGICOS NA TV EXTENSÃO

Em primeira análise da teoria cinematográfica já fundamentada anteriormente, sob o olhar do Cinema de Gambiarra, foram experimentadas nas pesquisas de extensão, entre alunos do Grupo de Educação Multimídia (GEM), realizadas na UFRJ à distância, o desenvolvimento da prática cinematográfica, ao mesmo tempo em que se debatiam os métodos de aprendizagem.

Os estudos fizeram parte do projeto TV Extensão, que surgiu como um canal de compartilhamento e troca das experiências de extensão, tanto virtual (nas redes sociais), quanto físico, com uma televisão nos corredores da própria instituição. O objetivo da TV Extensão é contribuir com um circuito de divulgação científica e cultural, ainda que à distância, dentro e fora da comunidade acadêmica, e com a formação de estudantes universitários. Devido à pandemia da COVID-19, que se agravou em março de 2020, os encontros da TV Extensão tornaram-se remotos e a internet passou a ser o grande conector de todos os encontros. Apropriando-se do expansionismo das tecnologias digitais, o projeto incorporou as redes sociais e cresceu ainda mais com as divulgações.

Na busca pelas experimentações de metodologias da linguagem cinematográfica e da interdisciplinaridade, os estudantes de extensão iniciaram os estudos em mais uma edição da oficina tradicional do GEM, intitulada Travessias: Palavra-Imagem, dedicada à formação de

leitores criativos e expressivos, em diversos espaços educativos, há doze anos. A proposta principal do projeto foi elaborar e produzir oficinas de “transposição de linguagens, “transcrições” (CAMPOS, 2006) e traduções intersemióticas (PLAZA, 1987) a partir da literatura para mídias audiovisuais” (MAIA, 2018, p. 1).

A poesia de Mallarmé, escrita por Ferreira Gullar (1999), foi estudada a partir de pesquisa sobre as vinculações estilísticas do seu autor e também pelas potencialidades expressivas geradas na relação entre a imagem de origem, no registro feito por Paul Nadar em 1896, conhecida como Stéphane Mallarmé au Châlet. Essas potencialidades foram, no que lhe concerne, estimuladas pela metodologia proposta na atividade da oficina Travessias, entre as quais figuram a proposta de “transcrição”, como já citado e mais uma vez sintetizado por Santaella: “[...] tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta à recriação [...]” (SANTAELLA, 2005, p. 224). Portanto, relacionando-se ainda com o modernismo na literatura e a criação do cinema e da fotografia, as restrições foram incorporadas como estímulo ao próprio reconhecimento de cada saber.

Entre as restrições propostas e trabalhadas, foram concluídos os quesitos técnicos que envolviam os desafios da edição de imagens e sons em diversas plataformas para todos os estudantes, o que incluía a montagem baseada na mesma fotografia de Paul de Nadar e que dialoga com o poema de Ferreira Gullar sobre o poeta Mallarmé. Inspirados no *OuLiPo*, os desafios demandados foram pontos de partida para despertar a criatividade na solução de problemas.

Os conceitos de “cinema de arquivo”, dos estudos do artista Harun Farocki, e de “filminuto”, como os curtas narrados por Agnès Varda, com “um minuto para uma imagem”, fundamentaram as pesquisas com desafios restritivos na produção filmica:

Farocki desmistifica a ideia de originalidade na produção da linguagem técnica como um conjunto de padrões recombinaados e reproduzidos, através do que ele chama de “instrumentalização do pensamento”, o que o leva a realizar toda a sua obra com ressignificação de acervos audiovisuais públicos. (MAIA, 2018, p. 8)

Além de toda a avaliação em conjunto, auxílios técnicos e estéticos e da busca por mais referências e objetivos, o grupo entrevistou o professor Marcelo Diniz, tradutor de poesia francesa e escritor, na interface da poesia verbal e visual. Com o intuito de fomentar as discussões que levaram os estudantes ao processo dos filmes, em ressignificação da poesia e da fotografia, o professor fomentou o debate sobre os poetas Mallarmé e Ferreira Gullar, na

perspectiva da tradução intersemiótica das diversas subjetividades engendradas nos atravessamentos das diferentes linguagens.

Em um segundo momento, como prática pedagógica estimulada pelo grupo de pesquisa para reforçar as replicações que são desenvolvidas com os novos integrantes do projeto, estas foram pensadas com base no processo realizado e foram propostas novas experiências. Na concepção de que “cinema se ensina e se aprende por filmes”, parafraseando Silvio Tendler, todos assistiram ao filme *Now!* (1965) do cineasta cubano Santiago Alvarez, que diz: “Me dê duas fotos, música e uma moviola e eu te darei um filme”, e o filme *Fantasmas* (NOVAIS, 2010).

No primeiro filme, temos uma montagem rítmica unindo a canção de Lena Horne com algumas fotografias dos anos de 1960, embora sejam extremamente atuais, de um policial golpeando brutalmente alguns negros norte-americanos que reivindicavam seus direitos. No segundo filme, os estudantes realizaram debates acerca do argumento que, em um rumo inesperado, é conduzido apenas pelo diálogo *em off* de dois personagens e uma câmera fixa.

Nesta segunda parte, em reunião com os oito estudantes envolvidos, alguns poemas foram debatidos e entre eles ficou decidido pesquisar sobre o poema “O navio negreiro”, de Castro Alves (1870). Os discentes dispuseram de muitas referências acessíveis para complementar a leitura do poema, como a própria música “Navio Nегreiro” (1997), de Caetano Veloso e Maria Bethânia, além do livro “Recortes”, de Antonio Candido (1993), para compreender o contexto geral da narrativa. Após longas pesquisas compartilhadas, os estudantes selecionaram estrofes que poderiam caber em um minuto e que conduziram a uma história específica e escolhida individualmente.

Para isso, a gravação em voz alta foi fundamental para entender o tempo, as pausas e quais elementos completariam o áudio. A sonoplastia, como plano de fundo para as imagens sonoras, também foi discutida conforme o cenário criado em cada filme. O propósito para a criação dos argumentos e roteiros foi que os alunos objetivassem suas escolhas, justificativas, referências, ordem de imagem e som, efeitos, cores e tempo.

Em encontros virtuais, cada integrante compartilhava suas dificuldades e descobertas, a partir das demandas dadas anteriormente. Com níveis diferentes de intimidade com a produção cinematográfica, cada estudante buscou aplicativos no celular e no computador que melhor contemplassem suas ideias de roteiro, como o *TikTok*, *InShot*, *Filmora*, entre outros. Alguns usavam mais de um aplicativo, complementando as possibilidades dadas por cada editor, além de trocarem sugestões de criação e acesso. Assim, a transposição do poema foi levada ao curta-metragem de arquivo por cada estudantes de graduação, no período de três

meses. A leitura dos signos visuais e sonoros foi interpretada de forma subjetiva e, ao mesmo tempo, crítica e participativa. Além disso, o caráter pedagógico visou a apropriação dos dispositivos, fundamentos e práticas para réplicas em diversos contextos da educação.

No projeto, ao analisar os mecanismos de limitação e solução, elaborou-se a sistematização de metodologias propostas e refeitas de forma participativa e interdisciplinar. Como premissa, questionou-se: como podemos mostrar aos alunos (e com os alunos) as possibilidades de criar o que desejam (pensando e fazendo), sem limitar as ideias, mesmo com poucos recursos? Tal questionamento gerou um engajamento coletivo dos graduandos de Ciências Contábeis, Biologia e Letras, com desafios de pesquisas iconográficas e sonoras. Os assuntos abordados puderam exprimir anseios e particularidades que, ao ler o poema, são lembrados em cada tela mental e que reproduzem alguns sentimentos também influentes para o filme. Parafraseando o que Maya Deren diz, uma das cineastas e teóricas referenciadas na pesquisa, ao se referir à concepção da imagem:

Mas o termo "imagem" também traz implicações positivas: ele presume uma atividade mental, seja em sua forma mais passiva (as "imagens mentais" da percepção e da memória) ou, como nas artes, a ação criativa da imaginação materializada pela ferramenta artística. Aqui, a realidade é antes filtrada pela seletividade de interesses individuais e modificada pela percepção prejudicial para tornar-se experiência; ela é, assim, combinada a experiências similares, contrastantes e modificadoras, tanto esquecidas como lembradas, para se assimilar a uma imagem conceitual; esta, por sua vez, é sujeita às manipulações da ferramenta artística; e o que finalmente emerge é uma imagem plástica que é, por direito próprio, uma realidade (DEREN, 1960, p. 137).

A experiência de ler em voz alta um poema, gravando e ouvindo o resultado, traz um estranhamento produtivo enquanto se conhece e entende suas próprias manipulações sonoras, entonação, dramaticidade, pausas, agudos e graves. Nesse momento, a prática deixou relatos sobre situações inesperadas, consequências das escolhas feitas ao criar o filme e que foram pertinentes para gerar seus significados. Assim como na imagem, os intervalos sonoros foram pensados, pois ao silêncio cabem muitas interpretações. Logo, este deve ser incorporado de forma consciente na narrativa.

Outro relato importante foi em relação à tarefa técnica, considerando os baixos recursos de acesso aos equipamentos e a ausência de experiências anteriores de alguns participantes. Então, foram explorados ao máximo os aplicativos gratuitos, tanto em celular quanto no computador, permitindo a democratização do acesso. O encontro entre a acumulação dos projetos ficou nítido nos mecanismos de soluções, como o abafamento do som com cobertor, ruídos produzidos dentro de casa para incorporar na narrativa, entre outras

criações exploradas para satisfazer um argumento de roteiro que não estava necessariamente escrito, premeditado, mas principalmente estava no imaginário de cada um.

Além de tudo, considerando a situação econômica atual do país, trabalhamos com dois pontos extremamente pertinentes: a educação e o cinema. Sofredores de pouco investimento e desvalorização, as suas importâncias na sociedade, principalmente no âmbito cultural, tornam este projeto necessário para analisar formas pedagógicas de trabalhar a transcrição, a tradução intersemiótica e a transposição da linguagem, dentro e fora da escola. A didática estudada por todos atravessa a literatura, o cinema, os arquivos, os sons, as restrições e norteia o projeto para réplicas capazes de contribuir com a expansão do ensino de cinema.

Este projeto também faz parte de uma iniciativa capaz de resultar em medidas de incentivo às produções nacionais dentro das universidades brasileiras que, apesar da falta de recursos, ainda podem estimular a criação de filmes. Cabe ressaltar o surgimento da Lei n.º 13 006/14, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2014), e constitui como componente curricular em escolas brasileiras a exibição de no mínimo duas horas de filmes de produção nacional.

Muitos debates foram levantados em prol de uma política de incentivo à prática desta lei que, para muitos responsáveis da educação, ainda é desconhecida e de difícil aplicação por questões de acesso e conhecimento. Outro ponto está na organização e disponibilização de filmes nas escolas, em especial às públicas. Dessa forma, podemos pensar, no escopo do ensino de cinema de baixo custo, em criações possíveis de alimentar as demandas de circulação filmica ainda próximas das realidades de quem cria e de quem é espectador.

É sabido o quanto a questão da disponibilidade dos filmes não está somente na sua dificuldade de acesso, mas, sobretudo em hábitos culturais. Apesar das estatísticas mostrarem um grande crescimento na procura de conteúdos audiovisuais, podemos notar que ainda vivemos em grande desigualdade de acesso cultural, seja devido aos altos valores de ingressos ou à localização dos cinemas. Por isso, também devemos pensar na prática da Lei 13.006/14 sem manter o favorecimento das estéticas e poderes econômicos que já ilustram esse restritivo mercado. Este projeto, assim, visa a alcançar a democratização ampla por meio das escolas, desde a produção até o acesso aos filmes brasileiros. Os filmes nacionais são prioritários como forma de aproximar a nossa realidade ao que buscamos construir, como diz Paulo Emílio Salles Gomes: “o pior filme brasileiro diz mais de nós mesmos que o melhor filme estrangeiro” (CAETANO, 2019).

Em outra perspectiva, no que tange às possibilidades de resultados, a iniciativa desta oficina incorpora um mundo de visões. Portanto, ao acreditar no exercício de alteridade e

heurística proposto no projeto, a pesquisa compreende o dispositivo ideológico do cinema não como tecnologia neutra, mas como ferramenta controlada por sujeitos ativos e em um complexo de valores, capaz de transformar e desenvolver-se socialmente; pensada de forma democrática (FEENBERG, 2010). Geradora de sentidos e críticas aos estudos apresentados, os filmes e relatos são disponibilizados nas páginas digitais da TV Extensão e sistematizados para que, ao longo da pesquisa, as descobertas e questionamentos possam fazer parte de outras pedagogias.

4.4. AS NOVAS TECNOLOGIAS E A ESCOLA

As mudanças na educação, devido ao surgimento de novos eletrônicos, criam a necessidade de explorar a relação entre comunicação e educação de maneira interdisciplinar com a área de Humanidades. Desde o começo da Pandemia do COVID-19, e com isso a explosão de aulas à distância, surgem experiências preliminares de audiovisuais percebidas pelo professor no contexto da EAD para facilitar o processo de ensino. Para Fresquet e Paes (2022), os espaços domésticos, enquanto espaços pedagógicos compartilhados pelos professores, só se tornaram expositivos às particularidades dos docentes e dicentes. Sem qualquer preparação, as aulas apenas foram transferidas para dentro das casa. Atualmente, cada sujeito é reconhecido pelo sua própria imagem, aparência, então tudo é medido pelo seu valor de apresentação, e no caso da educação à distância, essa exposição vai além do que se tem a mostrar presencialmente, atravessa a intimidade, também desencadeia elementos de desigualdade social. Como, em complemento, ressaltam:

Essa aceleração expositiva recai sobre uma instância de esgotamento das visibilidades e de culpabilização por não adequação ao uso das ferramentas. Nesse sentido, relatos de professores apontam para uma sensação de angústia quando se viram obrigados a lidar com as ferramentas digitais sem o mínimo de auxílio e/ou treinamento por parte de suas instituições. Entre o período de suspensão das atividades presenciais e a organização da instituição para o oferecimento de uma proposta de retorno às aulas no modo remoto, pouca estratégia pedagógica foi discutida sobre essa modificação. A solução apresentada foi uma mera transposição das rotinas presenciais para o meio da tela. (FRESQUET & PAES, 2022, p. 11)

Nesse sentido, a necessidade de mudar imediatamente o formato da educação nas escolas fomentou mais debates sobre as possibilidades do *homeschooling* e de trabalhos em regime de *home office*. Não havia direito trabalhista que sustentasse a proibição dessa educação instantânea. Além disso, sob o comando de grandes empresários das poderosas escolas particulares, não houve sequer – por motivos convenientes a eles – a preocupação com a precarização da educação. Tampouco os professores puderam expor críticas ao que estava acontecendo e atualizações sócio-políticas sobre o mundo nas aulas. Pelo contrário, a

grande exposição dos professores, principalmente dentro de casas mais conservadoras, em que o professor é um inimigo, gerou punições e até desemprego. Dessa maneira, os maiores defensores do *homeschooling* vinham de famílias que "veem essa prática como protetora de supostas "ideologias" transmitidas em sala de aula" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Por conta do fundo que se apresenta a oficina de gambiarra, pode ficar claro que a intenção de estudar cinema à distância não fosse tratado dessa maneira, com defesa a esse modelo de educação. A emergência foi necessária até para mostrar que estudar cinema pode ser feita de diversas formas de interação. Por outro lado, é controvérsia a alegação proposta por Fresquet e Paes (2022) quanto ao que a oficina se propôs a fazer. É contraditório pois ainda foi um convite à entrada de desconhecido em suas casas, mesmo que digitalmente, e ressaltou a desigualdade social. No entanto, como única possibilidade de trabalho naquele momento, esse caminho foi utilizado e, ao mesmo tempo, refletido desta maneira, como escrito aqui.

É fundamental que as instituições acompanhem as necessidades atuais dos alunos, mas sem abandonar o contexto histórico e as reflexões sobre a realidade dos estudantes. De fato, os professores podem atuar como incentivadores de novas ideias, de acervos de difíceis acessos para os alunos e de debates sobre os assuntos apresentados sobre as mídias. Contudo, há de se pensar em promover primeiro o acesso dos professores e instruí-los quanto ao uso prático e teórico de tais ferramentas. Isso, por sua vez, torna-se ainda mais distante de ocorrer por conta dos rápidos e constantes avanços tecnológicos que causam imediatos sentimentos de atração, sem comoção alguma sobre o processo de trabalho e impacto social. Não é fornecido aos docentes alguma comoção sobre esse olhar crítico sobre as mídias. Fica difícil despertar e alcançar essa problematização se todos são tomados por uma avalanche de mídias em estilo *blockbusters*, filmes de estilo hollywoodianos.

5. RELATÓRIO DE PRÁTICA DE CINEMA ESCOLAR: ANÁLISE DE PESQUISA PARTICIPATIVA

5.1. A ESCOLA: COLÉGIO ESTADUAL IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL

Após alguns contatos com a coordenadora do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (Figura 6), Daniella Almeida, foram reconhecidas algumas necessidades da escola e dos alunos. A Professora Ana Cristina, de História, também se juntou ao projeto e apresentou suas ideias para criar um Centro de Memórias sobre o colégio, a fim de registrar e divulgar alguns feitos de alunos formados, projetos e valores que a escola tem.

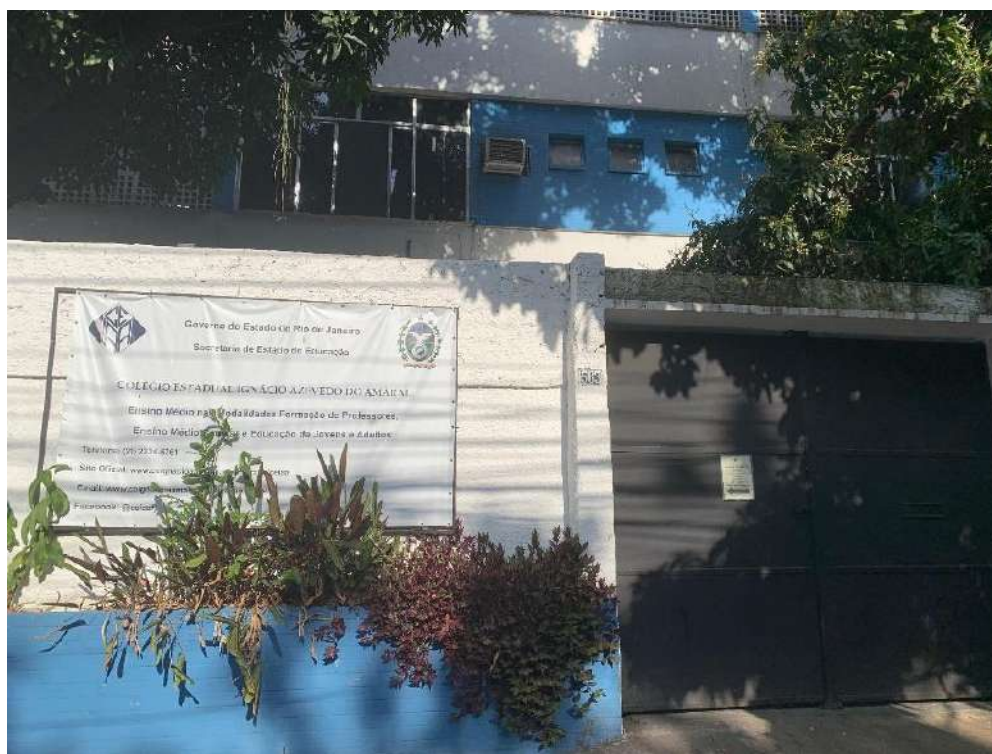


Figura 6. Fachada do Colégio Ignácio Azevedo do Amaral. Acervo da autora, 2022.

O colégio localizado no bairro do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, tem uma história que marca um importante processo de mobilidade urbana e de educação na cidade. Relacionado a isso, uma das questões apresentadas pelos professores foi que a maioria dos alunos não se sentia pertencente ao bairro, apenas frequentava a região para ir à escola. Compreendendo a história da construção do colégio e o projeto de memória sobre a escola, foi necessário repensar a oficina para que todos buscassem, junto aos estudantes, a valorização de uma história e memória que não fazia parte da realidade deles. Lançado o desafio, o próximo passo foi conhecer os alunos que gostariam de participar da oficina Cinema de Gambiarra.

Durante os estudos sobre a construção do colégio para a elaboração da oficina, foi encontrado o artigo *Quando “ser professor” servia às elites: A escola normal Ignácio Azevedo do Amaral* (1950 - 1970), escrito pelo professor Fábio Souza Lima, em 2020.

Com poucas informações sobre o colégio, o artigo foi fundamental para compreender a situação atual dos alunos inscritos na oficina de cinema. O colégio Ignácio de Azevedo do Amaral recebeu esse nome em homenagem a um Professor e Engenheiro Naval formado pela Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro. Ele atuou como Instrutor-Militar, depois como Professor do Colégio Pedro II, se tornou Capitão-Tenente e, por fim, Docente e Diretor da Escola Normal do Distrito Federal (Figura 7).

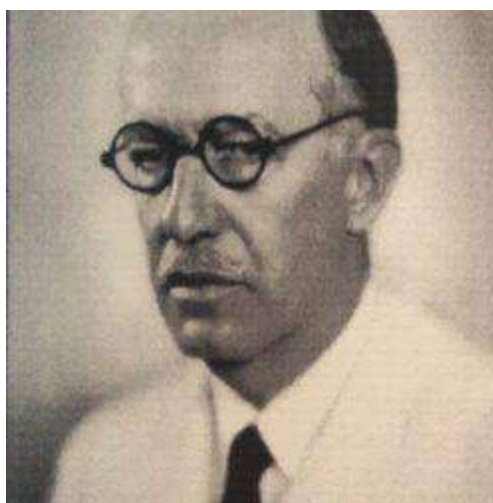


Figura 7. Fachada do Colégio Ignácio Azevedo do Amaral. Fonte: ABROL Rio, 2022.

Fundado em 15 de outubro de 1957, sete anos depois da morte de Ignácio de Azevedo do Amaral, o CEIAA teve o seu local definido em um dos metros quadrados mais caros do Rio de Janeiro como um pedido da elite carioca. Fábio Souza Lima (2020) conta em seu artigo que a escolha do bairro, o Jardim Botânico, foi estratégica para que as famílias da Zona Sul pudessem formar suas filhas como professoras. Na época, o Túnel Rebouças, que ligava a Zona Sul a diversos bairros mais distantes, ainda não existia, e as pessoas não podiam contar com uma linha ferroviária que chegasse ao bairro do colégio (SOUZA LIMA, 2020). Ou seja, por meio das pesquisas jornalísticas que Fábio Souza Lima realizou para o artigo, é possível notar que o colégio tinha um direcionamento de público: inicialmente, a elite. O que justifica essa procura pelo Curso Normal é que, na época, as meninas que se formavam nos colégios normalistas (que até então só existiam em bairros distantes da Zona Sul do Rio) já saíam professoras concursadas públicas. Por isso, a elite carioca via na formação de suas filhas como docentes uma grande oportunidade de independência financeira.

Por outro lado, na atualidade, a maioria dos estudantes do CEIAA não residem na Zona Sul e passam pela situação que a classe média alta estava evitando fazer: pegar várias conduções para chegar até a escola (SOUZA LIMA, 2020). Esse distanciamento de cenários e a falta de pertencimento ao espaço onde o jovem passa a maior parte do seu dia foi então o ponto central da oficina.

Como bell hooks (2022) compartilha sobre a sua infância no campo, em Kentucky (EUA), e a sua migração para a cidade, ela mostra a importância de "articular o papel do lugar de origem na minha visão artística" (p. 51). A autora conta sobre as "interseções de geografia, raça, classe e gênero" enfrentadas por essa mudança de espaço. Nesse aspecto, ela destaca a importância em carregar as nossas origens para que se mantenha as nossas próprias personalidades na criação. É necessário reconhecer que a língua é colonizada e, portanto, manter que se fale no modo de suas origens, pode ser um ato de resistência. Em exemplo, bell hooks diz:

Durante os anos em que busquei a afirmação de uma hierarquia acadêmica elitista masculina e branca (em sua maioria), permiti que meu eu e minha voz pessoal fossem diminuídos em detrimento de um imperialismo cultural simbólico que fingia focar um ser universal para mascarar o som alto e agressivo de uma visão particular de mundo: a de homens brancos elitistas. (HOOKS, 2022, p. 205)

Nesse ponto, também se destaca a linguagem cinematográfica que também tem forma e conteúdo supremacista dentro da atual realidade capitalista dado pela hegemonia, fornecendo também dicotomias entre "bom" ou "ruim", "feio" ou "bonito" sobre as artes. Prevaler a própria linguagem, as próprias angústias, as vivências e o olhar é também uma ação de reconhecimento e valorização de uma escrita e leitura única, singular.

Para entender melhor o universo dos alunos, foi proposto um questionário para saber sobre as condições dos alunos e suas vivências para o projeto apresentado a seguir.

5.2. ENTENDENDO OS ALUNOS E SUAS REALIDADES

Para entender melhor as condições dos alunos, realizou-se um questionário, através do *Google Forms* (Anexo 1) sobre o material disposto para a gravação dos filmes (Gráfico 1) com os alunos da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA). O primeiro questionamento, com nove respostas, foi sobre o aparelho celular ou *smartphone* deles e a sua marca, para mapear possível acesso às aulas e aos aplicativos de trabalhos audiovisuais. Assim, para as questões no questionário, os alunos poderiam escolher mais de uma opção. A partir da análise dos dados coletados, seria possível uma compreensão sobre quais ferramentas possíveis poderíamos ter para estudarmos e praticarmos a oficina.

Se você tem smartphone, selecione a marca:

9 respostas

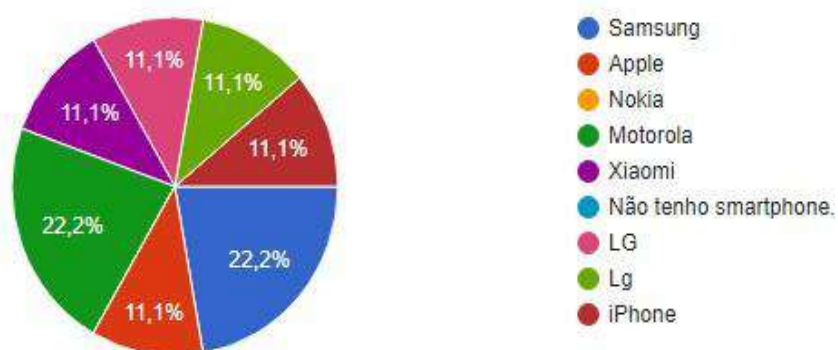


Figura 9. Gráfico 1 - Respostas sobre o questionamento relativo a Smartphones. Fonte: a autora, 2021.

Se você possui internet em casa, selecione as opções que você tem:

9 respostas

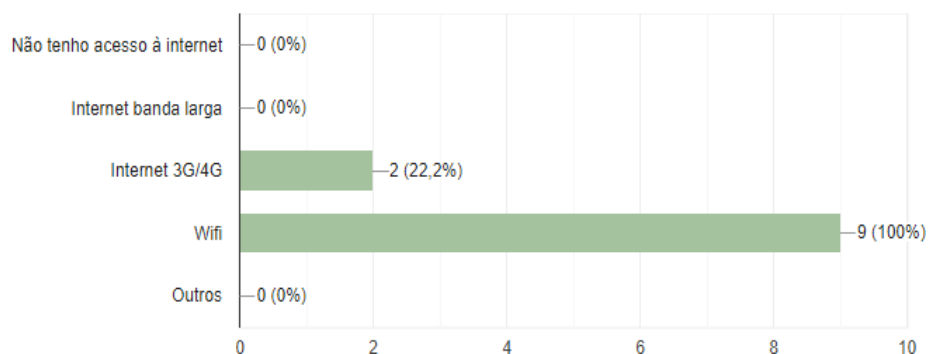


Figura 8. Gráfico 2 - Respostas sobre o questionamento relativo à internet. Fonte: a autora, 2021.

De acordo com as respostas, os alunos têm marcas de celulares variados, com 22,2% utilizando a marca *Samsung* e Motorola. Todos possuem algum tipo de aparelho.

Desse modo, para aprofundar a compreensão dessa totalidade, a pergunta seguinte foi sobre a *internet* em casa (Gráfico 2). Nove responderam que possuem *internet* em casa e dois alegaram, além do *Wi-fi*, terem também *internet* 3G no celular.

Nesse questionário, ainda foi questionado sobre a área de moradia dos alunos (Gráfico 3), para entender melhor sua relação com a região da escola. Das seis respostas, 50% alegaram morar na Zona Oeste, 33,3% moram na Zona Sul (em comunidades) e 16,7% moram na Zona Norte.

Em qual Zona do Rio de Janeiro você mora atualmente?

6 respostas

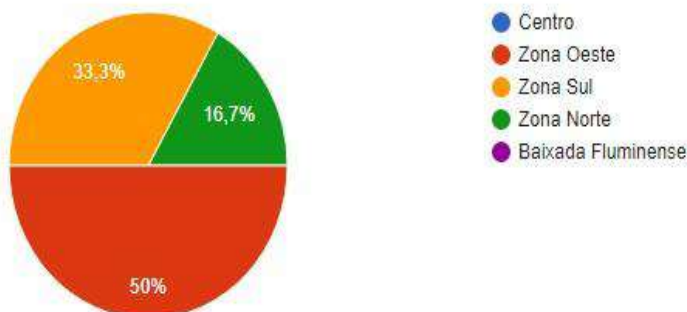


Figura 12. Gráfico 3 - Respostas sobre o questionamento relativo à moradia (zona). Fonte: a autora, 2021.

Atualmente, em qual bairro você mora?

6 respostas



Figura 10. Gráfico 4 - Respostas sobre o questionamento relativo à moradia (bairro). Fonte: a autora, 2021.

Para um aprofundamento maior, perguntou-se sobre o bairro dos alunos (Gráfico 4). Os bairros da Rocinha, Gávea, Benfica, Itanhangá, Anil e Taquara foram os bairros mencionados.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que o cinema na escola proporciona outras formas de ser e estar em sala de aula, pois descentraliza o papel do professor como protagonista do processo de aprendizagem. Dessa forma, quebra-se a ideia de massificação de determinado conteúdo, pois, como assegura Fresquet (2013), todos estão no mesmo estado e direção. Ao assistir ao filme, não há relação que coloque os corpos uns contra os outros, refletindo o confronto entre quem sabe e quem não sabe. Isso é enfatizado por Fresquet (2013):

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos associar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. (FRESQUET, 2013, p. 19).

A partir da análise do questionário, organizaram-se as atividades a serem realizadas na Escola juntamente com os alunos, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

6. ATIVIDADES

6.1. PLANEJAMENTO DA OFICINA

Houve contato com a coordenadora Daniella Almeida, do Colégio CEIAA, para ouvir as demandas da escola e oferecer a ideia de vivenciar o cinema Gambiarra. A proposta deles era criar um Centro de Memória sobre a história da escola. Assim, o cinema Gambiarra poderia contribuir para um estudo que desenvolvesse um registro e reflexão sobre essa memória, de forma filmica. Ao investigar as identidades dos alunos que se interessaram em se envolver com o projeto, percebeu-se que a maioria não conhecia a história da escola, nem sobre o entorno do bairro, não tinha muito interesse e não se identificava com o lugar.

A questão então era trabalhar o pertencimento a determinados espaços no Rio de Janeiro. No planejamento (Tabela 1), ao todo, foram dezenove atividades realizadas com os alunos entre os dias 13 de setembro de 2021 a 3 de outubro de 2021. Visando a integração do grupo, a primeira atividade foi a apresentação da Oficina e da mediadora aos alunos. Logo fez-se a leitura dos textos, tais como a crônica de Lima Barreto, chamada *País rico* (1920), pois o escritor tem uma história de vida que envolve racismo e exclusão territorial. Lima morou no bairro Todos os Santos, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, então escrevia muito sobre suas experiências no subúrbio do Rio. É possível ver em suas obras muitas denúncias a respeito da falta de conexão e infraestrutura de bairros do subúrbio carioca, isso deixava claro o "*apartheid* social" entre as pessoas, de maioria, pobres e as, de maioria, mais ricas. A história de Lima Barreto possui muita relação com o curta *Hiato*, visto na oficina. Além disso, houve a leitura do Artigo sobre a história do Colégio Ignácio Azevedo do Amaral, para que houvesse um conhecimento geral da criação do Colégio e, posteriormente, discutiu-se o conceito de "Politecnia" (SAVIANI, 1989). Além de a politecnia ser a base de fundamento para a oficina, eles também tiveram muito interesse profissional em conhecer o significado de politecnia, proposto por Saviani, por serem estudantes normalistas, futuro educadores. Também nessa primeira atividade, foi solicitada aos alunos a utilização experimental de alguns aplicativos de vídeos curtos para o reconhecimento do material que seria empregado na abordagem da Oficina de Gambiarra.

Tabela 1. Planejamento das atividades da Oficina Gambiarra. Fonte: a autora, 2022.

Data	Aula
	Apresentação da Oficina, da mediadora e dos alunos.

13/09	Introdução à Leitura da Crônica Poeta Lima Barreto/Quem foi o Ignácio Azevedo do Amaral/Politecnia
	Dever de Casa: Experimentando os aplicativos <i>InShot</i> , <i>BeeCut</i> , <i>TikTok</i> , <i>IMovie</i> ou <i>CapCut</i> .
15/09	Curta-metragem: A peste de Janice, (FIGUEIREDO, 2007)
	História do cinema
17/09	Roteiro/ A mídia como produção de memória/ Arco Narrativo
	Dever de Casa: Pesquisar e produzir um argumento para o filme final.
20/09	Linguagem Cinematográfica
	Reorganização das cenas de <i>A peste de Janice</i> .
22/09	Exibição dos filmes criados na aula anterior
	Produção para a filmagem do filme.
24/09	Curta-metragem: Hiato, de Vladimir Seixas (2008)
	Últimas organizações e finalização do roteiro
25/09 (sábado)	Gravação do curta-metragem
27/09	Decupagem do filme gravado
29/09	Montagem
01/10	Finalização do filme
03/10 (sábado)	Exibição dos filmes
	Conversa para o encerramento da Oficina

Alguns filmes sobre exclusão social, territorialidade e racismo foram apresentados aos alunos, para que pudessem relacionar a influência da mídia nessa construção social e na história do cinema. Também foi apresentado aos estudantes o conceito de tecnologia social, para que pudesse ser compartilhado os objetivos de trabalhar com o cinema de baixo custo, visando um cinema contextualizado com críticas à mercantilização. É necessário mobilizar os envolvidos a ver a produção cinematográfico como um ato político, de orientação e posicionamento ideológico, por isso é necessário que se compreenda a linguagem para que se saiba quem realmente se favorecerá da produção. Para exemplificar, foram indicados filmes como *O Menino que Descobriu o Vento*, do diretor Chiwetel Ejiofor (2019), e *Luta de Classes*, do diretor Michel Leclerc (2019).

6.2. ENTREGA DOS KITS E A CONFECÇÃO DA CÂMERA ESCURA

Alguns kits foram distribuídos para cada aluno e professor que participou da Oficina Cinema de Gambiarra (Figura 13). Estes foram feitos para os alunos estudarem, a partir da teoria, a história do cinema, desde os jogos ópticos, até a criação da câmera fotográfica pelos artistas *Lumières*.

Alguns itens estavam dentro da sacola para eles criarem uma câmera-escura, além de um caderno entregue, que foi usado para registrar qualquer informação importante que os alunos julgassem importante sobre a sessão do seminário. Eles poderiam desenhar, postar, adesivar, anotar sentimentos, pensamentos, pensamentos sobre a aula, assuntos e afins, como em um diário. Os outros materiais são destinados à confecção de uma câmera escura (também conhecida como *pinhole*). Os kits são compostos por (Figura 3): régua 30 cm (1); tesoura (1); rolo de fita durex (1); folha de papel vegetal (1); caderno (1); lápis com borracha (1); lupa (1); papel cartão preto (1).



Figura 13. Kits do Projeto Gambiarra. Acervo da autora, 2021.



Figura 14. Materiais utilizados no kit. Acervo da autora, 2021.

6.2.1 CRIANDO UMA CÂMERA-ESCURA

Na maioria das vezes, a criatividade surge quando há um incômodo, a necessidade de mudar, sair do lugar e buscar soluções. A busca pela inovação encontra alguns obstáculos. Um exemplo da grande mudança na renovação dos modos de pensar e agir foi quando a pintura, que após séculos serviu para registrar o que se via, enfrentou o advento da fotografia em 1926. Inicialmente, o surgimento da fotografia e seu impacto no mundo da arte foi abordado a partir da pesquisa de Benjamin (1994) sobre a reprodução da arte em massa, relacionando-se com as técnicas utilizadas até o surgimento da fotografia.

Para muitos historiadores, a descoberta da fotografia ocorreu na França, quando Joseph Niépce registrou a laje da sua casa, em um processo que durou 8 horas de exposição à luz do sol (Figura 15). A câmera consistia na própria câmera escura, uma invenção criada na antiguidade, com uma placa que continha Betume da Judéia, um material de origem no petróleo e que endurece em contato com a luz (BENJAMIN, 1994).

Agora que a máquina já está criando uma impressão fiel ao que se observa, que inovação ela pode trazer à pintura e ao desenho? Essa questão fez com que muitos artistas inovassem em suas ferramentas criativas, mesclando linguagens artísticas e experimentando outras técnicas. Assim, surgiram diferentes formas de fazer arte. No entanto, como em qualquer invenção, o progresso da mudança parece inesgotável.



Figura 15. Primeira fotografia em 1826. Fonte: G1, 2012.

Daguerre, após a morte de seu sócio, Niépce inventou um processo que teve seu tempo de desenvolvimento reduzido de horas para minutos. Este processo foi nomeado daguerreótipo, em 1839, e a partir disso, foi desenvolvendo o dispositivo até este se tornar acessível às pessoas. A câmera escura (Figura 16) é um jogo óptico feito com uma caixa e um pequeno orifício onde a luz passa e projeta a imagem vista na direção da máquina posicionada.

É por isso que a palavra “fotografia” significa o desenho da luz, pois é a partir dela que a imagem, vista através da lente, se fixa na “tela”.

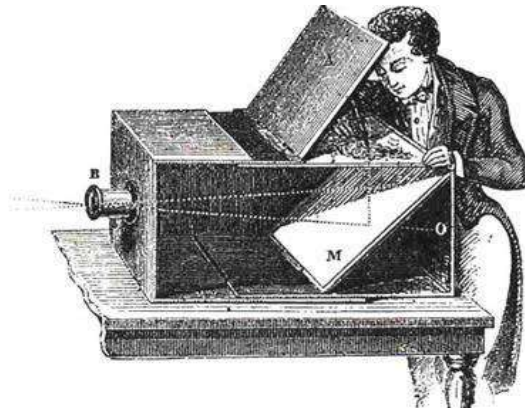


Figura 17. Câmera- Escura é a demonstração do fenômeno físico. Fonte: Porto, 2005

Poucos anos depois, um físico escocês chamado James Clerk Maxwell e o assistente Thomas Sutton conseguiram produzir as primeiras fotografias coloridas (Figura 17), baseadas em seus estudos da percepção do olho humano às cores. Mas só em 1903 que a fotografia foi se popularizar com a criação do *Autochrome Lumière*, dos irmãos Auguste e Louis Lumière, precursores da câmera cinematográfica em 1895. Desde então, a fotografia se desenvolve cada vez mais e se torna mais acessível ainda, cabendo até mesmo dentro de um pequeno celular.



Figura 16. Uma das primeiras fotografias coloridas. Fonte: Benjamin, 1994.

Após uma breve explanação da história da fotografia, os alunos iniciaram a criação da câmera escura em suas casas com os materiais e orientações que estavam no kit. E assim eles receberam:

a) MATERIAIS:

- 2 cartolinas (de preferência de cores mais escuras);
- lupa ou papel alumínio (como os de cozinha);

- Papel Vegetal;
- Cola;
- Tesoura;
- Fita adesiva.

b) MODO DE PREPARO:

Caixa 1

Em uma cartolina, é preciso fazer um desenho de um paralelepípedo aberto com 4 lados e uma tampa. Pode-se colocar abas para ajudar na colagem depois (Figura 18).

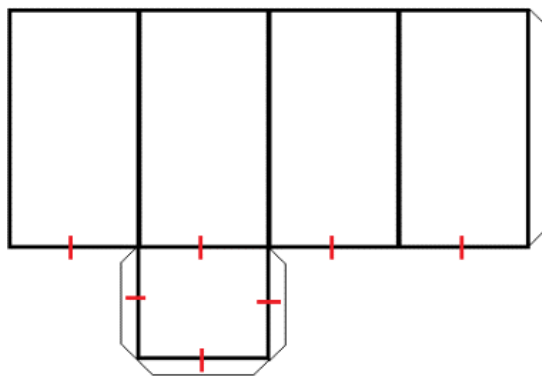


Figura 18. Modelo para criação da Caixa 1 - Parte 1. Acervo da autora, 2021.

Posteriormente, é preciso desenhar um quadrado e cortar o seu preenchimento. Por cima, para preencher o vazio cortado, é necessário colar um pedaço do papel vegetal por cima (Figura 19).

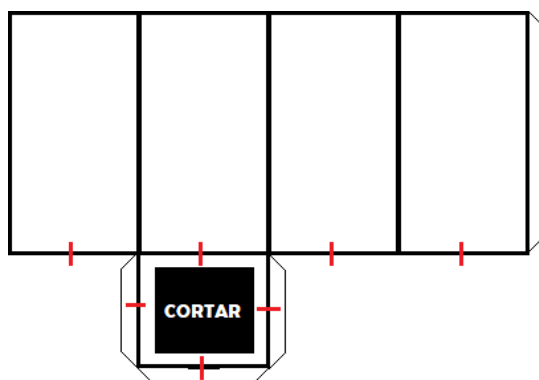


Figura 19. Modelo para criação da Caixa 1 - Parte 2. Acervo da autora, 2021.

Caixa 2:

Deve-se fazer o mesmo procedimento na segunda cartolina, porém é necessário deixar um tamanho maior, de forma que a caixa anterior possa se encaixar dentro desta (Figura 20).

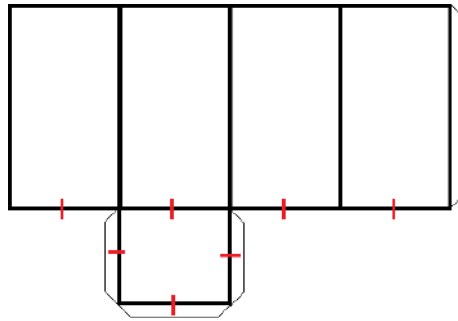


Figura 20. Modelo para criação da Caixa 2 - Parte 1. Acervo da autora, 2021.

Com a ponta de um lápis, deve-se furar o meio da tampa quadrada da caixa 2, aumentando o furo de forma que o lápis consiga passar todo por ele. Em cima do furo, precisa-se colar a lente da lupa. A segunda caixa estará finalizada. Se não tiver uma lupa, outra opção é o pedaço de alumínio, como aqueles do rolo de cozinha. Colar em cima do furo feito na caixa e depois fazer outro furo menor no alumínio também, para a luz passar (Figura 21).

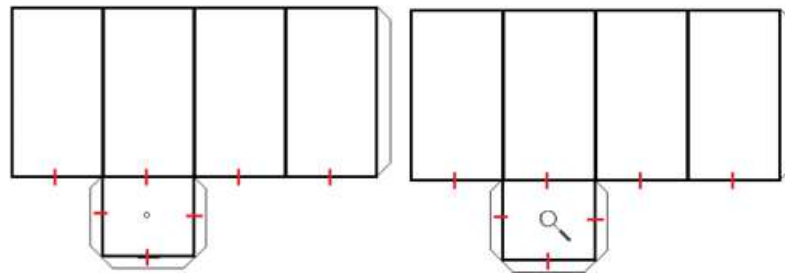


Figura 21. Modelo para criação da Caixa 2 - Parte 2. Acervo da autora, 2021

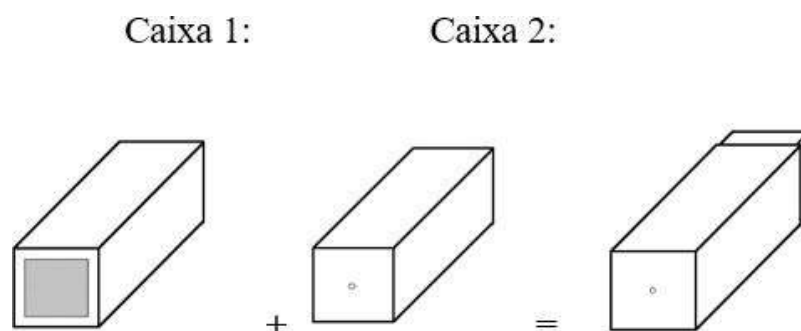


Figura 22. Montagem das caixas. Acervo da autora, 2021

Por fim, deve-se montar as duas caixas colando as abas (Figura 22). A caixa pronta corresponderá à Figura 23.



Figura 23. Modelo da Câmera escura finalizada. Acervo da autora, 2021.

Para completar a brincadeira, recomendou-se que os alunos assistissem ao filme *A câmera de João* (CARDOSO, 2017), o qual trata da relação de um menino com as suas primeiras fotografias em uma câmera analógica do seu avô, que depois apresenta ao menino os efeitos da mágica na caixa escura artesanal.

6.3. APRESENTAÇÃO DOS FILMES AOS ALUNOS

Para uma melhor compreensão do Projeto pelos alunos, foram exibidos alguns filmes relacionados ao seu tema. O filme *Hiato* (SEIXAS, 2008) apresenta, do ponto de vista midiático, um passeio em que pessoas do MTST decidiram visitar o Shopping Rio Sul, no Rio de Janeiro. O documentário mostra o desgosto e o preconceito que muitos funcionários do shopping tiveram ao ver os manifestantes no espaço.

A ruptura territorial provocada pela entrada pacífica e natural de um grupo de pessoas no shopping revisita o debate sobre pertencimento, identificação e espaço. O filme foi debatido entre estudantes como forma de contestar os espaços em que não se sentem acolhidos próximos à escola. A exemplo, os alunos relataram a dificuldade em almoçar perto da escola, pois os preços dos restaurantes são muito elevados, além de não conhecerem o entorno, pois não vão ao bairro (Jardim Botânico) a não ser para entrar na escola.

O filme *Recife Frio* (MENDONÇA FILHO, 2009), um falso documentário, ajudou-os a ver que os filmes são narrativos, construídos a partir do ponto de vista do autor. Viram as possíveis manipulações de imagens e sons dentro de uma montagem, facilitando a criação de uma diegese, ou seja, um universo fílmico convincente. Inicialmente, na oficina, foi preciso incentivá-los a perceber o poder de criar o que quisessem, apesar das dificuldades tecnológicas, mas usando recursos da linguagem cinematográfica.

A peste de Janice (FIGUEIREDO, 2010), além de ser assistido pelos alunos, foi reeditado para experimentar alguns recursos da linguagem cinematográfica, tais como: eclipse, fora de quadro, sonoplastia, montagem, enquadramento, etc., todos os itens podendo influenciar em como a história foi contada. Além desses, o filme *Cabeça de Nego* (CARDOSO, 2021) conta a história de um menino punido injustamente dentro da escola, após sofrer racismo de um colega de classe. Ele resolve ocupar a escola e gravar e denunciar, como aluno, todos os problemas. Desde a corrupção que atinge o colégio até os ratos dentro da cozinha e os livros novos lacrados – escondidos em um depósito e não disponibilizados aos alunos – seu celular e a internet são as suas maiores ferramentas de defesa e ataque.

Enquanto isso, uma mídia jornalística foca em jovens baderneiros próximos à escola, a fim de sujar a manifestação do estudante injustiçado. A guerra midiática e a manipulação do filme exemplificam o processo de criação fílmica de Bergala: “escolha, disposição e ataque” (BERGALA, 2002, p. 133). A escolha seria decidir pelas possibilidades disponíveis, a disposição, o posicionamento e alinhamento das coisas, umas em relação às outras, e o ataque, o “play”. No cinema de Gambiarra, para iniciar as escolhas e depois seguir com as ações, é importante notar o que há de empecilho e instigar reinvenções daquilo que se pretende fazer. A escolha perpassa por restrições que devem ser notadas e adaptadas de forma criativa pela linguagem cinematográfica.

Ao buscar novas possibilidades de criação, lembrando-se dos recursos cinematográficos, o que se pretende é uma produção diferente do que usualmente é visto. Neste caso, o que pode ser feito no filme, também, é contar o que se pretende contar usando pouco ou quase nenhum diálogo. Não que o diálogo deva ser excluído totalmente, mas como já citado nesta pesquisa, esse recurso pode substituir novas formas de construção imagética. Portanto, há uma linha tênue desafiadora entre codificar uma narrativa de forma diferente e gerar uma incomunicabilidade.

Durante os encontros *online*, os alunos estudaram a história do colégio com base no artigo de Souza Lima (2020). Viram que o professor que deu nome à escola era Engenheiro formado pela Escola Politécnica da UFRJ e docente de Matemática. Buscaram então estudar

algumas teorias envolvendo o infinito e entrevistaram o professor Fábio Souza Lima (Figura



Figura 24. Entrevista com o Professor Fábio Lima. Acervo da autora, 2021.

24).

Na entrevista, eles tiveram dúvidas e pediram dicas para pensar no roteiro.

Escrita criativa com restrições (*contraintes*), baseada na corrente literária OuLiPo:

Como vocês estão se sentindo hoje? Se apresente, em apenas um parágrafo, falando o que você costuma fazer.

Não use as seguintes palavras ou variações: feliz, triste, cansado, motivado, estar, trabalho, estudo, fazer, computador, celular, eu, tranquilo, família, casa, quarto, internet, assistir, música, filme, aula, escola, amigos, nada e conversar.

L.B.P 15 de set.

Me sinto verdadeiramente tonta com toda essa onda de calor, meu ser necessitava uma refrescante brisa dos vento, porém acredito que depois de todo esse sofrimento meu sucesso ainda está por vir, sou como um vinho caro esperando para envelhecer com classe e ser verdadeiramente apreciado.

P.S.A 27 de set.

Me chamo Patrick, e tenho 17 anos. Eu gostou de saber sobre coisas que me instigam, como costurar, adquirir conhecimento gerais e pedagógicos, ajudar as pessoas, poder evoluir com as coisas pequenas coisas e etc. Tento ser sempre ser uma pessoa positiva, e me sinto bem em transparecer isso pra pessoas.

T.S.M. 15 de set.

Hoje acordei bem melhor que ontem. Em relação a saúde, pois estava doente e em relação a criatividade, embora não soubesse disso, assim que meus olhos se abriram. Nem podia ser diferente, já que em vez de levantar, e ir direto escrever um capítulo das minhas inúmeras histórias intermináveis, decidi continuar maratonando *The office* e *Game of Thrones*, antes que as aulas começassem. — Esse sou eu. Um nobre procrastinador!

6.4. CRIAÇÃO DO ROTEIRO.

Após os exercícios de criações feitos *online*, as pesquisas e entrevista feita para conhecer a história da escola, além da relação dela com o bairro, os alunos começaram a pensar no roteiro do filme. Começaram pelo argumento e, com muitos ajustes, chegaram ao seguinte:

"Três alunos estão de recuperação em matemática, na escola Ignácio Azevedo do Amaral. A professora entra para dar uma atividade sobre o infinito e, com o chamado de uma secretária do colégio, ela depois precisa se ausentar da sala de aula. Os alunos estão estressados com tanto estudo que, mesmo chegando a noite, acham que só se passaram 15 minutos. Intrigados com o horário correndo, eles resolvem sair para procurar a professora, mas percebem que estão sozinhos na escola. Descem as escadas com o flash do celular na mão e chegam no hall de entrada da escola. Com medo, eles veem que estão presos e escutam uma voz que parece sair da estátua de bronze do Ignácio Azevedo do Amaral. A estátua pede a eles um livro de capa preta sobre a conjectura de Goldbach, que está na biblioteca, para que os alunos consigam sair da escola. Mesmo assustados, os alunos correm para biblioteca, procuram pelo livro e percebem que é um cálculo infinito. Eles decidem mesmo assim levar o livro de volta para a estátua do Ignácio, mas ao abrirem a porta da biblioteca entram em uma outra sala de aula. A porta se fecha, eles abrem novamente e veem outra sala de aula. Os alunos percebem que estão em um *loop* de salas de aula. Entre a entrada de uma sala para a outra, uma das alunas fica para trás. A voz do Ignácio questiona se eles vão seguir para tentarem sair ou vão ajudar a amiga. Os estudantes escutam a voz do Ignácio zombando deles que voltaram para o mesmo lugar, a biblioteca. Os alunos procuram pela voz, olham para trás duas vezes até encontrar com a sombra do Ignácio que corre pra cima deles, como se fosse atacá-los. Um breu surge e, depois, Fábio acorda ainda na aula de matemática, tentando resolver a lista de exercícios."

Com um arquivo *Google Docs* compartilhado, iniciou-se um debate sobre a história e, a partir disso, os alunos começaram a desenvolver o roteiro (Figura 25).

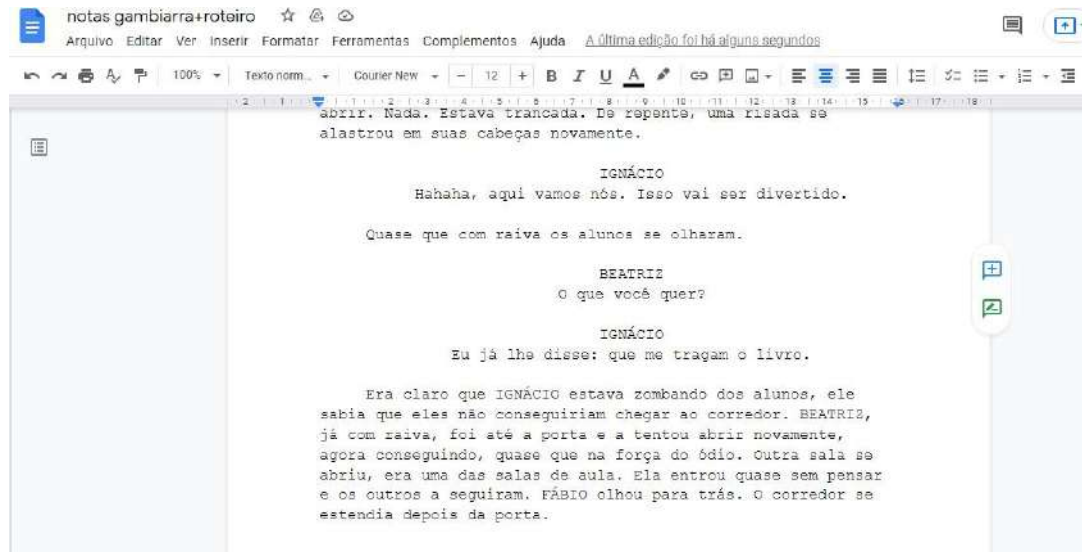


Figura 25. O roteiro. Acervo da autora, 2021.

7. CONCLUSÃO E ENCERRAMENTO DA OFICINA

A conclusão que se chegou com a oficina é que, no caso dos alunos que estavam iniciando a 2ª série do Ensino Médio, a proximidade do vestibular deixa os alunos com menos foco em uma atividade extracurricular. Inicialmente, o professor de História trabalharia de forma conjunta com o projeto, mas com a falta de tempo dispensado às aulas dessa disciplina, ele não conseguiu incluir o cinema de Gambiarra nas aulas. Além disso, muitos alunos trabalhavam para complementar a renda familiar e contribuíram com as tarefas de casa, o que muitas vezes os impedia de participar de todas as reuniões. Por isso, a oficina acabou se tornando uma eletiva com pouca relação direta com as disciplinas vigentes da escola. Assim, após dois meses de reuniões, os alunos começaram a se dispersar. Alegavam estar cansados do ano letivo que se encerrava e da cobrança de trabalhos.

De certa forma, as gravações eram bem pesadas. Filmamos todas as cenas em um dia, das 10h às 17h. Como ficaram muito empolgados com a criação do roteiro, apesar de alguns avisos, eles criaram um filme que seria bem extenso, por isso as gravações foram corridas. O teaser (Figura 26) chamado “A estreia de um sonho a ser realidade” (Anexo 4), desenvolvido pelos alunos, tem 47 segundos de duração e foi filmado na escola. Se passa em uma sala de aula em que se retrata um aluno, sozinho, estudando. Em certo momento, ele abaixa a cabeça na mesa, como se estivesse cansado e outros alunos andam pela escola como se estivessem procurando algo. As cenas apresentam um mistério a ser solucionado.

O argumento do filme partiu da história do professor Inácio de Azevedo, que deu nome à escola. Como ele pesquisava sobre equações diferenciais, os alunos procuraram entender mais sobre esse tópico e viram que uma equação diferencial podia ter infinitas soluções.

Desse modo, o roteiro falava de alguns alunos que viviam em um *looping* de sala de aula, ou seja, quando abriam a porta da sala, logo havia outra, assim percebiam que estavam presos no colégio. Para solucionar esse infinito de salas de aula, eles eram aterrorizados pela escultura do Inácio de Azevedo, que pedia para eles resolverem uma incógnita e assim ganharem a liberdade. No fim, tudo não passava de um pesadelo vivenciado por um aluno que fazia a recuperação de matemática.

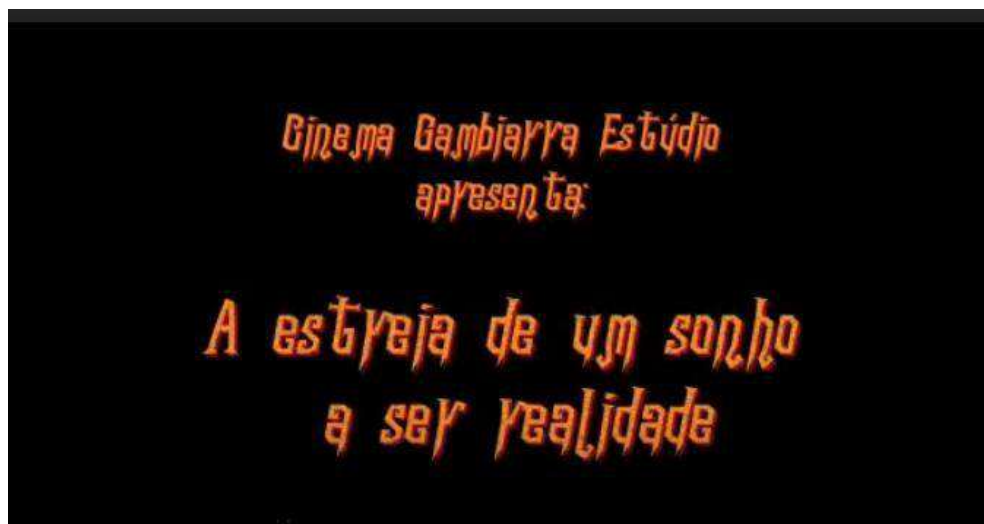


Figura 26. Chamada do Teaser. Acervo da autora, 2021.

Ao final das gravações, todos estavam exaustos, mesmo assim conseguimos conversar. Os discentes perceberam que fazer cinema não é simples, pois requer a cooperação de todos. Se alguém esquecia um objeto para o filme, por exemplo, a situação ficava mais estressante, mas era nesse quesito que a Gambiarra – logo, a criatividade pela linguagem cinematográfica para solucionar questões – fazia-se necessária. Também é preciso considerar que, apesar de toda a correria na vida dos estudantes, todos estavam muito empolgados com o filme.

A sugestão inicial era de um filme mais simples, mas os alunos insistiram muito para tirar do papel a história que sonharam. Uma aluna, por exemplo, negociou um blazer para o figurino do professor Inácio de Azevedo em um brechó por 5 reais. Ela alegou à vendedora que colocaria a loja nos créditos do filme para divulgar o brechó. Outro conseguiu tecidos pretos com um tio, porque queria bloquear a luz de algumas janelas para a cena parecer mais assombrada. Isso tudo, sem dúvidas, é importante para o cinema de Gambiarra, porque apesar das limitações, a proposta não envolvia abrir mão das ideias, mas sim buscar soluções para que qualquer ideia pudesse ser concretizada em um filme, até mesmo as mais complexas.

Fizemos *Take* 1, 2, 3, 4, 5, 6, 17, 18, porque sempre havia um problema. Talvez o melhor fosse mudar o cenário, mas ao mudá-lo, tudo teria que ser parado para que todos pudessem repensar o novo cenário, e não havia tempo para isso. O equipamento quebrou: mais uma gambiarra precisava ser feita. Havia muito barulho na escola, então eles tiveram que esperar alguns minutos. Tudo o que eles passaram é comum em qualquer *set* de filmagem e isso foi enriquecedor para a experiência. A conclusão foi a de que todos ficaram “amigos para sempre” depois de um *set* de gravação, porque todo o estresse poderia ter rompido essa amizade.

Para a montagem dos planos, os estudantes usaram editores gratuitos para iOS e Android, como *InShot*, *Imovie*, *CapCut* e *Clips*. Também usaram sons da biblioteca de sons gratuitos do Youtube (<https://studio.youtube.com/>).

Embora tenham se deparado com muitas dificuldades, o final foi satisfatório, ao verem o resultado das gravações e os desafios superados. Com a dispersão dos alunos, só tínhamos o *teaser* pronto. O *teaser* por si só deixou os alunos empolgados e felizes, porque de certa forma concretizaram boa parte do que eles se propuseram fazer. Ainda que não tenhamos um filme pronto, todo o processo foi de experimentação e exploração de um cinema de muita gambiarra, mas também de muito debate, reflexão e produção. Como de se esperar, e já mencionado nesta pesquisa, é provável que a maior gambiarra na produção deste filme tenha sido a conciliação da oficina com o final do ano letivo na segunda série do ensino médio. Período de muita ansiedade pelas notas, muito tendo que trabalhar para o sustento básico, mesmo motivados com a oficina, muitos alunos acabaram se dispersando. Talvez deixar para fazer a oficina no início do ano letivo possa ser melhor, além também de uma turma de nono ano ou primeira série, que ainda não esteja vivendo tanto as angústias de pré-vestibular.

Além das gambiarras nas produções filmicas, durante as oficinas precisaram haver algumas gambiarras também. Sendo online, a oficina pode funcionar melhor, mas, ao notar a escola presencialmente, foram encontrados problemas de infraestrutura que atrapalharam o andamento dos encontros de estudo. A falta de projetor para assistir aos filmes, cortinas para escurecer a sala, quadro branco de qualidade são tecnologias simples, mas que estão em falta na maioria das escolas públicas. A falta de infraestrutura gera um empecilho para aulas de cinema e, neste caso, a gambiarra se fez muito presente, mas acompanhada também de muito reconhecimento crítico sobre este lugar de alunos periféricos, dependentes de instituições públicas, mas que atualmente possuem pouca qualidade. A defesa de espaços públicos de qualidade é uma luta constante e necessária, justamente porque situações como esta não deveriam ocorrer.

Num mundo de acesso a quantidades ilimitadas e cada vez maiores de informação, a capacidade de selecionar, avaliar e criticar a informação torna-se uma questão essencial a desenvolver nos currículos.

Foram nestas diversas reflexões dentro da produção do filme que a oficina pode se valer da tecnologia social. A base teórica para esta oficina fez ocorrer uma educação que buscasse uma democratização do conhecimento técnico midiático. Pelos estudos de Saviani, a educação técnica deve acompanhar a teorização que compõe o contexto do estudo. Uma educação puramente técnica se distancia do objetivo de transformar socialmente por meio das

reflexões que as próprias ações forneceram. Além disso, para cada passo na criação do filme foram percebidas as escolhas, disposições e ataques em cada pequeno processo, como também no quanto isso desencadeou um enorme impacto narrativo de modo geral. Foi importante entender que estes três procedimentos não significam pré-produção, produção e pós-produção, apesar de ter ocorrido essa sequência também, mas são partes significativas de cada passo que se fazia no filme e que possibilitou esclarecer a falta e a superação de cada problema.

Sistematização da Oficina de Cinema de Gambiarra

- Escolher o que quer contar, discutir sobre a disposição de cada cena e atacar ao concretizar. É aconselhável que se experimente fazendo mesmo, podendo usar técnicas rápidas (desenhando, escrevendo, fotografando, ensaiando, etc). – Podem chegar aqui ao roteiro e aos atores que combinam com a história.
- Escolhas das ferramentas, disposições delas e o ataque, experimentando novamente, também usando outros recursos técnicos para a melhor visualização deste processo. – Podem chegar aqui à produção dos objetos, cenário e figurino.
- Escolhas dos locais de gravação, disposição da câmera e ataque ao iniciar a gravação. – Enquanto isso também, cada pessoa envolvida no filme, como os atores, escolhem o que querem agir, se dispõem ao enquadramento e atacam no play do vídeo.
- O som tem um importante papel, também precisando ser escolhido a cada plano, de ser disposto sobre a específica gravação e iniciado a experimentação do play como ataque. Isso pode ser feito tanto para a captação de um som direto, quanto para uma sonoplastia, ou seja, um som inserido posteriormente.
- Por fim, a edição, escolhendo os planos e takes válidos, dispondo-os na sequência, em experimentação também, e atacando na finalização

Na conclusão deste processo, que não tem ordem certa, podemos chegar a um filme ou alguns filmes, a depender da quantidade de experimentações positivas. Também pode haver alterações em cada item apesar de já terem passado por ele, pois cada item implicará no processo seguinte. Talvez, também, poderão não ter um filme pronto finalizado, como ocorreu na oficina de gambiarra desta pesquisa. Apesar de terem passado por todo o processo, não houve o "ataque" na edição.

Todo esse percurso inclui os atos de fazer escolhas, dispor-se do que se conhece e atacar, ou seja, pensar e ao mesmo tempo pôr em prática, experimentar. Ainda, também, em todos os processos, ao se depararem com os desafios, além de superá-los, devem pensar sobre os motivos pelos quais eles existem e estão ali para os alunos. Além dessas, algumas outras perguntas de cunho sociopolítico foram abordadas. Os estudantes refletiram também sobre soluções a níveis gerais, acima do que eles, como indivíduos, poderiam fazer para mudar a situação. A força motriz dessa discussão (sendo a história do colégio e o sentimento de prisão dentro dela, já que no bairro a escola era o único lugar confortável para eles) foi o que levaram a conduzir a produção do filme. É importante destacar que mesmo pensando na relação das dificuldades de produção com o contexto social daquele momento, o filme não necessariamente teria que abordar esse assunto. Os alunos produziram um filme de entretenimento, divertido e até um pouco assombrado, com apenas um pano de fundo da idealização que contextualizou o lugar deles em uma produção cinematográfica.

7.1. CONCLUSÃO

Para produzir uma narrativa, há de se valer do espelho cultural de quem está criando. Por isso, quando se lê uma obra, é valioso que se considere a época, o lugar e o contexto histórico de sua criação. Buscar informações sobre o criador também pode auxiliar em uma interpretação mais completa sobre as criações dele. Assim, podemos ter nas aulas de cinema encontros de visões, reflexões e estudo sobre si e sobre o coletivo, além da contextualização histórica. Das montagens estudadas por Eisenstein, com efeitos de corte e justaposição, à *mise-en-scène* de Bazin, o filme é capaz de compartilhar as diversas visões e traduzir o seu campo cultural. Ter consciência disso, ainda que não se use os termos técnicos, é então parte da formação da oficina. O que se tem dela é, então, um olhar para ferramentas que valorizam tecnologias básicas para o estudo do cinema e de sua prática em contextos sócio-políticos.

Eisenstein é importante para a história do cinema como teórico da linguagem cinematográfica e como soube aproveitar o cinema para a divulgação histórica da época. Para ele, "o significado do filme é produzido quando o espectador contrasta ou compara duas tomadas que compõem uma montagem" (TURNER, p. 39). O intuito não era apenas reproduzir a realidade, pois ele queria também criar algo novo com as imagens obtidas. Com isso, ele sabia que podia juntar duas imagens, sem conexão evidente, que teria um conceito sobre a justaposição dos quadros.

Ainda segundo Turner, essa experiência com a montagem colocava em xeque a ideia de que o cinema apenas "reproduzia imagens do mundo real". Percebe-se então que, na verdade, "o cinema era um meio de comunicação que pode transformar o real" com uma gramática

específica para ser compreendida pelos espectadores. Interferir no mundo real, utilizando as subjetividades, é um perfeito argumento para criar oficinas de gambiarra. Deixar de fazer cinema por falta de recursos, contemplando a sua prática e a teoria social que ele se insere, é o mesmo que deixar de lado a criação de ideias para mudar o mundo. É se render às grandes produções, é ter uma luta perdida para um cinema que sustenta o capitalismo. As corporações que faturam com grandes produções se sobressaem, pois monopolizam os espaços e vendem entretenimento de consumo rápido e não pensante. É nesse sentido que oficinas de gambiarra, cinema de garagem, e projetos de extensão, de instituições públicas, sobre comunicação se fazem tão necessários.

É nesse contexto que os alunos da Oficina Cinema de Gambiarra chegaram ao estudo da história do colégio, levando em consideração a crítica sobre o aprisionamento que um ensino tradicional proporciona. Ou seja, uma escola nas condições atuais promove prisões tanto físicas, com grades e muros altos, como mentais, com angústias e limitações criativas para a valorização da técnica.

Como estavam se formando como professores normalistas, todas as reflexões feitas na produção de roteiro envolviam repensar a educação. Foi nesse contexto que, por influência da montagem de Eisenstein e dos estudos sobre linguagem cinematográfica, os alunos pensaram em criar uma filmagem que dava a sensação de estarem presos na escola. Eles procuraram gravar um plano em um espaço da escola, um segundo plano com a mão na maçaneta e o terceiro plano com o outro ambiente ainda dentro da escola. Assim mostravam que, apesar de tentarem abrir portas para sair, todos os levavam para o mesmo ambiente.

O clima pesou, ficou mais tenso, sem motivo aparente. BEATRIZ foi em direção à ANA PAULA, pegando o livro e indo em direção a porta.

BEATRIZ

Tanto faz, a gente tem o livro, vamos sair logo daqui...

Ela abriu a porta enquanto falava. Esperando encontrar o corredor, mas ela se encontrou entrando em uma sala de aula, cortando sua fala. Ela ficou parada por um segundo, seus colegas a olhando estranho. De repente, ela fechou a porta e se virou.

ANA PAULA

BEATRIZ? O que foi?

BEATRIZ olhou para a ANA PAULA, e depois para a porta, como se suspeitasse do que tinha acabado de acontecer.

BEATRIZ

Hm... Abre a porta, por favor.

FÁBIO

A que você acabou de abrir e fechar?

Ela concordou com a cabeça FÁBIO e ANA PAULA foram até a porta. FÁBIO abriu a porta e os dois viram uma sala de aula. Confusos, eles fecharam a porta. Os três se encaram, com medo de dizer algo. Pareciam estar em uma infinidade de salas. A porta só levava para outra sala.

FÁBIO

Okay... A gente... segue em frente?

Ele se virou para a porta novamente, agora devagar, com medo de até mesmo tocar na maçaneta. Fechando os olhos, ele abriu a porta. Agora, eles se encontravam em uma sala de aula vazia. Ele abriu os olhos e fez uma careta.

FÁBIO

Não acho que temos muita escolha.







Com a finalização da oficina e posteriores reflexões acerca da pesquisa, foi importante compreender, à luz do contexto de experiências vivenciadas por mim, a relação entre pesquisa no trabalho de extensão e o trabalho como CLT em escolas privadas. Essas escolas, onde pude lecionar, possuem grande prestígio entre as escolas particulares, com alta performance no mercado, de mensalidades extremamente caras e infraestrutura excelente. Dessa forma, foram inúmeras as comparações, fundamentais para o desempenho da pesquisa.

De um lado, havia alunos mais humildes, moradores de periferia e maioria negros, do outro lado tinha alunos extremamente ricos, moradores de casas luxuosas e maioria brancos. Foi notório o contraste e o desempenho pedagógico, tanto do professor quanto dos alunos nessas escolas. Em uma escola, o investimento era baixíssimo, faltavam recursos básicos, mas o acolhimento e o companheirismo eram únicos. Em todas essas escolas privadas investem muito em salas super equipadas e o trabalho era totalmente de servidão, pois por ser empregado, os funcionários viviam em uma relação puramente verticalizada.

Embora tenham muito investimento, as escolas privadas não direcionam o investimento aos professores, mas apenas aos objetos tecnológicos ultra atualizados. Apesar disso, não tinha sala de arte, mas um espaço *Maker* (muito comum ultimamente nessas instituições), com impressora de corte a laser e outras máquinas modernas que o aluno não pode usar, já que são “perigosas”. Os professores também não usam essas máquinas, por não saberem mexer, então era necessário o auxílio de um profissional raramente se tinha disponível.

Para as aulas de arte havia apenas um tempo na grade de disciplinas e a disciplina ia até o oitavo ano, retornando apenas na terceira série do Ensino Médio, com aulas de arte voltadas para o vestibular. As salas de aula não tinham quadros brancos, mas tinha um quadro interativo (que muitas vezes estava quebrado, pois sendo um equipamento elétrico, por vezes gerava problemas imprevisíveis). Também não havia biblioteca. Por isso, fica evidente que quanto mais novas as máquinas, maior o favorecimento ao marketing e, conseqüentemente, aos donos do estabelecimento. Não havia consulta aos professores. Tudo surgia

repentinamente, sem nem aviso e preparo dos docentes. Embora o salário dos professores não aumentasse proporcionalmente aos gastos em máquinas, a cobrança pelo uso das novas inovação tecnológica nas aulas era constante. Como sintetiza Giuliana Mordente:

É esperado que os professores recorram a produtos “educativos” e “mercadológicos”, a comunicações “lúdicas” em comparação às tediosas aulas expositivas e leitura de textos. A aposta é que as ferramentas “revolucionárias” tecnológicas incidam sobre as aulas conteudistas, conquistando os alunos por meio da não diretividade e resolvendo o fracasso escolar dos estudantes socialmente desfavorecidos. O papel da professora é revisto, passando de “transmissora de conhecimentos” para uma motivadora, orientadora - quem sabe um *coach*? *Slogans* como “a criança é o centro”, “pedagogia por interesse”, “reconhecimento das diferenças de cada estudante” foram capturados pela produção de escolas adaptadas ao gerencialismo operacional da atividade educacional (Laval, 2019). (MORDENTE, 2023, p.174).

Pode-se então perceber que as escolas-empresa compreendem a importância do caráter inovador que o mercado pede e, então, oferecem-no. Fruto do pensamento neoliberal, essas escolas prezam assim pela modernização educacional, rápida e imposta. Prometem tecnologias avançadas e se alinham às bandeiras sócio-políticas como máscaras, apenas com interesse em atender à demanda de conteúdos contemporâneos. Por isso, é necessário compreender que falar de Paulo Freire sem acompanhar mudanças práticas, sem a *práxis*, esvazia toda a real luta por uma educação libertadora e democrática. Não é apenas mudar os formatos de ensino, mas é, também, sustentar um posicionamento político ideológico que se importa com o meio ambiente, com a transformação social.

Nessa mesma corrida tecnológica, a secretaria municipal do Rio de Janeiro, sob o comando do secretário Renan Ferreirinha, criou as GETs (Ginásios Experimentais Tecnológicos). O nome depois passou a ser “Ginásio Educacional Tecnológico”, por terem visto o projeto dando “certo”, por isso consideram que deixou de ser um experimento. A promessa foi equipar as escolas com computadores, máquinas de robótica e impressoras 3D. Porém, o que se tem ainda é um trabalho precarizado de professores (inclusive sem capacitação para o uso dos equipamentos) e alunos sem acesso ao básico, como a livros didáticos e paradidáticos. Há também a falta de infraestrutura simples, como ar condicionados, maçanetas, merenda de qualidade todo dia, às vezes água, etc.

Em muitas propagandas destas escolas, o termo “participativo”, “pensamento crítico”, “colaborativo”, “interdisciplinaridade” (TUPI.FM, 2023) são muito usadas. O que não se fala é como isso será aplicado e a quem esse projeto beneficiará. Aprender a usar uma máquina sem acompanhar a criticidade por trás delas é incentivar o ensino puramente técnico, alienante para aqueles alunos que pertencem à classe trabalhadora. O que se entende é que esse projeto não se alinha à concepção da tecnologia social, contribuindo apenas para a

circulação da engrenagem capitalista, assim como as escolas particulares já fazem. A seguir, a matéria sobre as escolas GETs ilustram com clareza a proposta:

Ao chegar ao GET, [Eduardo] Paes foi recepcionado por um robô, de 2,6 metros de altura. Em seguida, visitou as principais dependências da escola, assistiu a uma apresentação da aluna virtual Joana, conheceu no laboratório experimentos como um robô dançarino, além da impressora 3D, que imprimiu uma imagem miniatura do Cristo Redentor, presenteada ao prefeito. (EDUARDO PAES, 2022)

Em resposta a esse pensamento proposto pelos idealizadores das escolas GETs, Feenberg (2010) se atenta à relação destes indivíduos, no caso estudantes do fundamental II, com a operação técnica das máquinas sem ao menos valorizarem as disciplinas básicas que fundamentam críticas sobre essas tecnologias. Ou seja, o que promovem são futuros operários alienados ao processo contextual do trabalho e que irão servir aos capitalistas, fortalecendo a desigualdade social.

De forma alguma o que se tem aqui é uma repressão aos investimentos tecnológicos nas escolas. O ponto é que, para que haja pensamento crítico e consciência social envolvida nestes projetos, não cabe apenas inserir máquinas ultramodernas. O que fazem é tornar essas "tecnologias como as melhores, como as últimas, como as de ponta, as mais avançadas, como a única que existe" (FEENBERG, 2010b, p.194). Antes mesmo de conhecerem as tecnologias básicas, como a escrita, a pintura, o livro, entre outros, e de até mesmo ter educação de qualidade, tudo isso é ignorado e atribuído a eles como antiquados. O que se faz é valorizar um sistema mais técnico, sem que haja o desenvolvimento crítico histórico e social daquele trabalho, como resume Feenberg:

Assim, a última tecnologia (baseada na última descoberta científica) seria a melhor, e todas as outras seriam atrasadas, obsoletas, não valeriam nada. E aquela, por ser a melhor, vai eliminar todas as outras. E quem não se apressasse a utilizá-la estaria condenado ao atraso, não importando os impactos nocivos de qualquer ordem que ela poderia determinar nas sociedades que a adotam. É nessa visão mecanicista, linear, determinista e acrítica que está fundamentado o conceito de "tecnologia de ponta", de "alta tecnologia", que muitos endeusam sem entender o que está por trás. (FEENBERG, 2010b, p. 199).

É assim também que, antes mesmo de se pegar em uma câmera, o cinema se vale de inúmeras ferramentas tecnológicas, muitas vezes esquecidas e subestimadas, mas que fornecem tanto criatividade quanto pensamento crítico sobre o processo de produção fílmica. Compreender a logística da montagem de planos, a semiótica que gera significados, o efeito de significados pelo som, entre outras, é pensar também a lógica de interpretação sobre as imagens e sons que consumimos. Dessa forma, práticas pedagógicas de cinema são valiosas quando acompanhadas de reflexões sobre o próprio processo de trabalho, bem como a relação do registro de imagem e som como efeito de transmissão de ideais. Também envolvem a

reflexão sobre as próprias restrições apresentadas e a criação de maneiras de superá-las, fornecendo ferramentas alternativas e acessíveis (nem sempre por meio de tecnologias avançadas e sofisticadas).

Para além disso, apenas incluir máquinas em escolas contemplaria a ideia de "neutralidade científica", como já relatado aqui, conceito enraizado na "pedagogia tecnicista" de Saviani (2007). Ou seja, espera-se que o processo de educação seja de meros trabalhos objetivos e operacionais, sem que se passe pelo crivo sócio-político do trabalho. O perigo desse pensamento, levando à lógica tecnicista, é de que a escola precisa avançar sobre metodologias e ser objetiva quanto aos resultados. As inovações são os centros dos planos de estudo. É nesse sentido que as escolas-empresas mascaram o posicionamento ideológico delas, como se as tecnologias não carregassem os interesses em preservar a política dominante. Basta analisar para quem essas inovações servem. Atualiza-se o aluno sobre o uso técnico e não oferecem junto a isso as consequências sociais e ambientais que tal uso carrega. Alienam os estudantes sobre o processo de produção geral, atribuindo força mecânica ao trabalho para que possam servir às grandes empresas.

Dessa forma, dentro de um contexto desigual atualmente, é importante ressaltar as adversidades que atravessaram os adolescentes envolvidos na oficina. Diante de um ano de vestibular, das dificuldades financeiras que os obrigavam a trabalhar desde novos, dos dias difíceis dentro das periferias e dos diversos focos que os estudantes tomavam durante o tempo de escola, a conclusão do filme ficou mais difícil de ser conciliada. Contudo, pelo relato deles, ainda se vê sucesso neste projeto ao perceber o quanto de debate e prática artística, cultural e social, com críticas à própria realidade, foi gerado.

Outra dificuldade, mas em ligação com a anterior, é de que, por vivenciarmos uma corrida desleal com a busca por um ensino superior público, as aulas de cinema como eletiva ficam mais desfavorecidas. Afinal, por que estudar cinema na escola se isso não “cai” no vestibular? Esse questionamento pode não ser falado, mas é pensado. O lugar do cinema, ou mesmo das artes, por muito tempo, vem sendo esquecido e desvalorizado. É com muita dificuldade, mas é a partir do que se tem que podemos entender a necessidade e buscarmos uma mudança para melhorar o acesso à arte e as diversas culturas.

É preciso tomar cuidado para que o cinema não se torne também apenas um instrumento de marketing nas escolas. É preciso olhar para o ensino de cinema como um estudo sociológico também. Como um encontro de teoria, de pesquisa sociopolítico, antropológico, de história, e de prática, de estudo técnico. Isto é, o cinema propõe uma educação que reflete sobre

ele próprio e sobre como ele está inserido socialmente, sobre como ele pode ser parte da tecnologia social. É nesse caminho que esta pesquisa tem o intuito de seguir.

Nesse sentido, é parte fundamental desta pesquisa o incentivo a materiais e tecnologias consideradas "antiquadas", porém mais acessíveis, que incentivem o primeiro contato com o cinema (como inicialmente foi proposto neste estudo), tais como desenho, colagem, escrita, encenação/direção, entre outros. Assim, os alunos podem desenvolver ideias sobre as partes, mas que pertence ao todo de um processo de criação cinematográfica. Além disso, na medida em que se entende as motivações culturais para que tenham chegado na escolha, disposição e ataque dos elementos, podem reconhecer o posicionamento ideológico sobre as condições em que se está inserido na produção. Em diálogo com a politecnia (SAVIANI, 1989), a técnica e os estudos sociais sobre a produção cinematográfica estarão convertidos em criticidade sobre o meio em que vivemos.

PROPOSTA 1 - Criação de roteiro surrealista

Cada aluno recebe três pedaços de papel. Em um coloca o nome de uma pessoa/personagem, no outro papel um lugar e, por fim, no terceiro papel uma ação. Os papéis são embaralhados nas suas respectivas categorias, sem misturar "pessoa", "lugar" e "ação". Depois, entrega-se um papel, de cada categoria, a cada um dos alunos, de modo que cada um receba, aleatoriamente, um "personagem", um "lugar" e uma "ação". Nessa mistura eles devem criar um roteiro, talvez surrealista. Podem até fazer um storyboard para representar o enredo criado. A ideia é mais uma vez criar restrições e desafios para que se pense na contação de uma história por meio da imagem.

Em suma, o cinema como tecnologia social (DAGNINO, 2014) está inserido em um processo de produção específico de uma comunidade, contemplando as necessidades, reflexões, angústias e estéticas desse grupo. As críticas que pretendem fazer refletem à realidade vivenciada pela comunidade e será posta de acordo com o modo de pensar e falar deles. Eles poderão se apropriar da linguagem cinematográfica e de materiais básicos para contar essa história e reproduzi-la depois. Ou seja, poderão fazer animação, usar câmera de um celular simples, não usar diálogo, fazer muitas elipses para cortar tempo e espaço, etc. Todo esse estudo será feito de modo a conscientizar que os materiais básicos são formas de espremer toda a criatividade do grupo, de provar que há sim forma de contar uma boa história usando poucos recursos. Essa economia também é uma forma de poupar recursos naturais. É fundamental mostrar que o objetivo não é enriquecer, mas é de divulgação filímica que pode

L.B.P. 15 de set.

Me sinto verdadeiramente tonta com toda essa onda de calor, meu ser necessitava uma refrescante brisa dos ventos, porém acredito que depois de todo esse sofrimento meu sucesso ainda está por vir, sou como um vinho caro esperando para envelhecer com classe e ser verdadeiramente apreciado.

P.S.A. 27 de set.

Me chamo Patrick, e tenho 17 anos. Eu gosto de saber sobre coisas que me instiga, como costurar, adquirir conhecimento gerais e pedagógicos, ajudar as pessoas, poder evoluir com as pequenas coisas e etc. Tento sempre ser uma pessoa positiva, e me sinto bem em transparecer isso para as pessoas.

T.S.M. 15 de set.

Hoje acordei bem melhor que ontem em relação à saúde, pois estava doente, e em relação à criatividade, embora não soubesse disso assim que meus olhos se abriram. Nem podia ser diferente, já que em vez de levantar e ir direto escrever um capítulo das minhas inúmeras histórias intermináveis, decidi continuar maratonando "The office" e "Game of Thrones", antes que as aulas começassem. — Esse sou eu. Um nobre procrastinador!

PROPOSTA 4 - Leitura e som dramático

Selecione um poema, escolha e coloque uma música de fundo, enquanto lê o poema de diferentes formas e tons criando dramaticidades, seja de tristeza, suspense, romance, etc.

PROPOSTA 5 - A montagem justaposta de imagens

Crie uma história usando a interpretação de imagens em justaposição. Podem sugerir ao aluno que tire fotos ou desenhe e coloque-as em sequência e, então, depois deixe os colegas interpretarem como quiserem a soma dessas imagens. Para desafiar ainda não, deixe como restrição a falta de diálogo ou narração nas imagens.



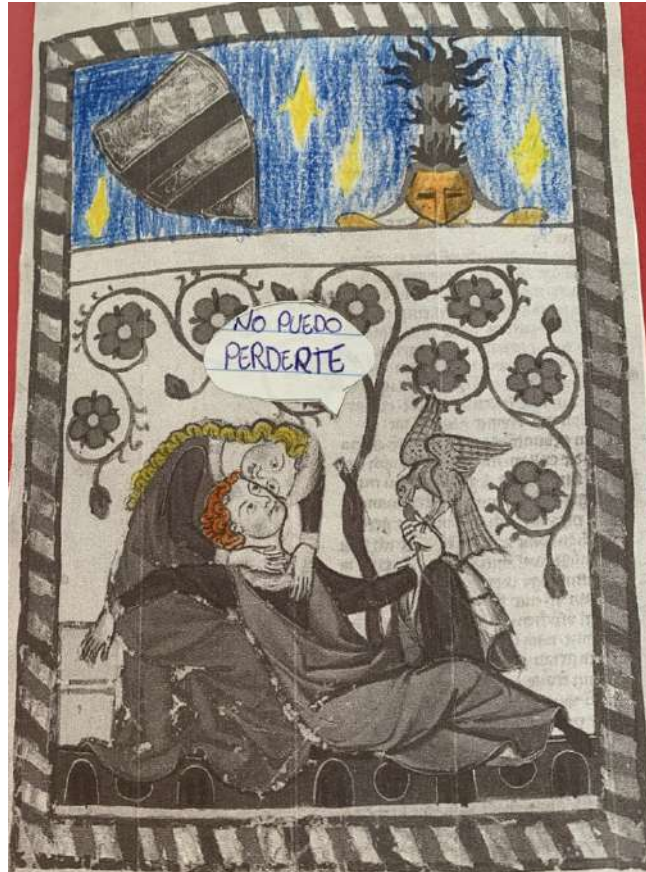
PROPOSTA 6 - Imagens com semelhanças narrativa

Dê aos alunos imagens já impressas e peça para que eles as juntem e criem uma história. Eles precisam prestar atenção no que há em comum entre as imagens para dar continuidade aos planos e cenas. Pode-se dar a eles a opção de manipular as imagens, pintando ou incluindo textos escritos, mas para uma restrição ainda maior, também pode-se deixá-las sem manipulação.

Na atividade de exemplo, em uma aula de arte, que tem como objetivo trabalhar a interpretação de imagens, foram utilizadas iluminuras do manuscrito alemão Codex Manesse (século XIV). Os alunos podiam escolher cada imagem para produzir uma sequência e criar uma história. Como uma história em quadrinhos, os discentes procuraram, nas imagens já prontas, signos em comuns para que pudessem dar uma continuidade coerente à história. Coloriram as imagens para identificar melhor os personagens de cada quadrinho e usaram letras capitulares, comuns nos textos da Idade Média, para os títulos.







PROPOSTA 7 - Senso crítico/ senso comum sobre obras de arte

Esta proposta é desenvolvida para apurar a semiótica e analisar a imagem, valorizando todas as informações (que parecem muitas vezes não valerem muito pra leitura) que são dadas juntas. É preciso de um certo tempo e atenção diante da imagem.

Esta atividade realizada com qualquer fotografia, imagem impressa, um frame de filme, etc. Como foi aplicada em uma aula de artes visuais para a terceira série do Ensino Médio, o exemplo será dado usando obras de arte do Renascimento e do Barroco. No final, não produziram um filme, mas os alunos puderam reaplicar a atividade em cenas de filmes mostrados depois.

O primeiro passo foi dividir a turma em duplas. Para facilitar no exemplo, trataremos de cinco duplas (dez alunos). Para cada dupla foi dada uma imagem impressa de uma arte do Renascimento, contendo também as informações da obra seguindo as orientações da ABNT:



Figura 27. BUONAROTTI, Michelangelo. *The Final Judgement* (O Juízo Final). c. 1537. Afresco. Dimensão: 13,7m x 12,2m. Capela Sistina, Roma, Itália



Figura 28. DE BINGEN, Hildegard. *As Esferas Cósmicas e Ser Humano*. Visão de Liber Divinorum Operum, Collection of Biblioteca Statale di Lucca. c.1220-30



Figura 29. GENTILESCHI, Artemisia. *Judith Beheading Holofernes* (Judite e Holofernes). 1620-1621. Óleo sobre tela. 199 x 162,5 cm. Coleção das Galerias Uffiz, Florença



Figura 30. BERNINI, Gian Lorenzo. *O Êxtase de Santa Teresa*, 1645-1652. Mármore, 11,6 x 3,6 m. Igreja de Santa Maria Della Vittoria, Roma.



Figura 31. SANZIO, Rafael. *Triumph of Galatea* (O Triunfo de Galateia). c. 1512. afresco. 2,95 x 2,24 m. Vila Farnesina, Roma, Itália.

O exercício envolvia ler também a legenda das imagens, pois quando vão a um museu, ou participam de um concurso, os estudantes têm acesso às legendas e elas falam muito sobre a obra. Ao observarem as imagens e a legenda, os estudantes tinham que preencher uma folha com informações sobre o que eles viam e acham das imagens. Mesmo dando liberdade para falarem o que queriam sobre a arte, muitos ficavam apreensivos com medo de errar. A intenção não era avaliar se estava certo ou errado, mas o poderiam interpretar de tudo o que estava presente. Nessa parte, eles não podiam pesquisar. Em uma folha chamada de "senso comum", eles colocaram o que acharam. Nela continham perguntas como:

1. Ano de criação/ Técnica e materiais/ Tema;

Estas informações são facilmente encontradas nas legendas. Era importante esta parte, pois muitos passaram a localizar cada informação dentro de uma legenda no formato da ABNT.

2. Movimento artístico:

3. Descrição detalhada da obra/ O que acharam da obra;

Os alunos tinham que escrever tudo o que vinham na obra, a posição em que estavam, as cores e os tamanhos.

4. Inventem uma história (conspiratória) sobre a imagem;

Os alunos podiam criar uma história, criada por eles, para explicar o que estava acontecendo na imagem.

5. Quais referências você vê?

Os alunos tinham que responder quais referências eles poderiam chegar vendo as imagens. Se a partir do que vinham, eles lembravam de um filme, música, história, etc, e explicavam depois o porquê.

Era enfatizado a importância de que as perguntas contemplassem o senso comum, pois não era baseada em estudo algum. Isso também foi extremamente abordado durante o Renascimento, período em que a busca por um conhecimento fundamentado e científico, se afastando das explicações religiosas para os fenômenos, ficou valorizado.

Ao terminar, eles passaram a escrever em uma outra folha, dessa vez com informações do "senso Crítico". Nela continha tais perguntas:

1. Pesquisa sobre a obra e o contexto histórico da época;
2. Pesquisa sobre o autor;
3. Fonte das pesquisas.

A releitura do Êxtase de Santa Teresa:



No final de todo este processo, cada dupla guardou a folha de "senso crítico". Já as folhas de senso comum foram trocadas entre os outros colegas. Cada dupla recebeu a folha de "senso comum" de outra dupla. A partir do que outros dois colegas escreveram, quem recebeu teve que desenhar. A dupla pôde acrescentar mais informações na imagem, mas deviam seguir a descrição, a história e as referências dadas pelos outros dois colegas. O final foi uma tradução intersemiótica de imagem-texto-imagem. Ao apresentar os trabalhos no final junto com os textos que receberam, os alunos também se divertiram com as artes que fizeram.

Em uma adaptação de filme, cada dupla poderia receber um uma cena a ser assistida, depois descrita, trocariam seus textos com outra dupla e, por fim, teriam que filmar seguindo o texto recebido do colega. O nome do filme, ano e diretor também seria uma legenda fundamental para que pudesse fazer uma descrição mais completa sobre a cena.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABROL - ACADEMIA ROTÁRIA DE LETRAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **24** – **Inacio Manuel Azevedo do Amaral**, 2022. Disponível em: <https://abrol-rio.com.br/membro/inacio-manuel-azevedo-do-amaral/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALESP – ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO. **Lei nº 16.567, de 06/11/2017**. Altera a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/74333> Acesso em: 12 nov. 2022.

ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Rebeca**, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

AUMONT, Jacques. **Que reste-t-il du cinéma?** Paris: Vrin, 2012.

BARBOSA, Diogo. **Cinema no contexto escolar: por uma pedagogia da criação**. Universidade Federal da Paraíba. 2018.

BECKER, Beatriz. Interfaces da Comunicação e da Educação na escola: a experiência do CAP- UFRJ em diálogo com alunos e professores. **Comunicação & Educação**, v. 22, n. 1, p. 21, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/121886>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BENEVIDES, P. S.; NETO, J. M. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 1, n. 1, p. 27–40, 17 dez. 2011

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGALA, Alain. **L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à école e tailleurs**. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002.

BERGALA, Alain. **La hipótese del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**. Barcelona: Cahiers du Cinéma, 2007.

BOURDIEU, P. **Cultural reproduction and social reproduction** In: KARABEL, I., HALSEY, A H. Power and ideology in education. New York: Oxford University, 1977

BRASIL - CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 nov. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília:

MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://base.nacional.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL DE FATO. Secretário de Cultura de Bolsonaro copia discurso de Goebbels, oficial nazista. **Brasil de Fato**, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/17/secretario-de-cultura-de-bolsonaro-copia-discurso-de-goebbels-oficial-nazista>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BURTIN-VINHOLES. **Dicionário francês-português, português-francês**. Colaboração de Laurence Curtenaz e Maria José Nonnenberg. São Paulo: Globo S.A., 2003.

CAETANO, Maria do Rosário. Assim falava Paulo Emílio? **Brasil de Fato**. 3 de setembro de 2012.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e outras linguagens**. 4 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

CARDOSO, Déo. **Cabeça de Nego**. Produção de Patrícia Baía. Brasil: Corte Seco Filmes, 2021. 1 DVD (1h 25min), son., color. Documentário.

CARDOSO, Tothi. **A Câmera de João**. Produção de Luana Otto. Brasil: Dafuq Filmes, 2017. 1 DVD (21 min), son., color. Disponível em: <https://vimeo.com/202317652>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CAZETTA, Valéria. Educação Visual e Políticas Públicas: Uma Construção Imagética No Vídeo Road Show Prefeitura De São Paulo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, n. 8, v.1, pp. 94-111, 2018.

CHANDLER, Daniel. **Technological Media Determinism**, 1995. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/tecdet/tecdet.html> Acesso em 15 nov. 2022

CHAPLIN, Charles. **Luzes da Cidade**. Produção de Charles Chaplin. Estados Unidos: Domínio Público, 1931. 1 filme (87 min), son., p&b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TkF1we_DeCQ. Acesso em: 15 nov. 2022

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: O direito à cultura**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1ª ed., 2006.

CIOLI, R.; FACHINI, F. G.; MENEGHETTI, F. K. Reflexões sobre o determinismo tecnológico nos estudos sociais em ciência, tecnologia e sociedade. **VI ESOCITE. BR/TECSOC RIO-2015**, v. 14, p. 1-18.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia social: contribuições conceituais e metodológicas**. Campina Grande, EDUEPB; Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2014.

DAGNINO, Renato.; NOVAES, Henrique Tahan. O fetiche da tecnologia. **Org& Demo**, Marília, v. 5, n.2, p. 189-210, 2004.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983

DEREN, Maya. Cinematography: the creative use of reality. **Daedalus**, v. 89, n. 1, p. 150-167, 1960.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 234f.. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE, Rosália *et al.* **Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro: relatório final**, 2019. Rio de Janeiro: [s. n.], 2019. Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/pesquisa>. Acesso em: 22 out. 2022.

DUCLÓS, Nei. **Todo filme é sobre cinema**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2014.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. *In*: NEDER, Ricardo T. (org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia** – Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010a, pp. 67-95.

FEENBERG, Andrew. Precisamos de uma teoria crítica da tecnologia? (resposta a Tyler Veak). *In*: NEDER, Ricardo T. (org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia** – Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010b, pp. 194-99.

FEENBERG, Andrew. A tecnologia pode incorporar valores? A resposta de Marcuse para a questão da época. *In*: NEDER, Ricardo T. (org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia** – Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010c, pp. 291-336.

FIGUEIREDO, Rafael. **A Peste de Janice**. Produção de Sabrina Campanella. Roteiro de Cristina Gomes. Brasil: Casa Nova Filmes, 2007. 1 DVD (15 min), son., color. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KMQj0wYuBIY>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Wélica Patrícia Souza; QUEIRÓS, Wellington Pereira. O processo de compreensão das interações ciência-tecnologia-sociedade (CTS) em um curso de formação inicial de professores de Física. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 02, p. 324-347, 2020.

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

FRESQUET, Adriana. **Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica**. LECAV: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual Faculdade de Educação UFRJ, 2017.

G1. **Primeira fotografia da história é exposta na Alemanha**. Pop & Arte. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/12/primeira-fotografia-da-historia-e-exposta-na-alemanha.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2ª. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

HOOKS, bell. **Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Elefante, 2022.

IKEDA, Marcelo; LIMA, Dellani. **Cinema de garagem: panorama da produção brasileira independente do novo século**. Rio de Janeiro: WSET Multimídia, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008.

LOUISE, Jady. **Teaser - Oficina Cinema de Gambiarra**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=81vAu7Milwo>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MAIA, Paulo Cezar. Educação e trabalho na prática de cinema: apostamentos teóricos sobre uma experiência. **Terceira Margem**. v. 22, n. 37, 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/22079?fbclid=iwar3qkrghurixk5of75rexgmlg_hbnc8qkdrihr73wxawaylsomg_-kmzs_w. Acesso em: 2 out. 2019.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

MENDONÇA FILHO, Kleber. **Recife Frio**. Produção de Emilie Lesclaux, Juliano Dornelles. Brasil: Cabra Quente Filmes, 2010. 1 DVD (24 min), son., color.

METZ, Christian. **A Significação do Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação "inovadora" opera**. Orientador: Prof. Dr. Francisco Teixeira Portugal. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MOREIRA, Carlos André. Discurso de Goebbels, ópera de Wagner e cruz medieval: os símbolos do vídeo que derrubou Roberto Alvim. **Zero Hora**, Rio Grande do Sul, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2020/01/discurso-de-goebbels-opera-de-wagner-e-cruz-medieval-os-simbolos-do-video-que-derrubou-roberto-alvim-ck5ij567100uh01pl6nzpehr6.html> Acesso em: 16 nov. 2022.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In SCHNITMAN, D. F. (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Ohio: Taos Institute Publications/ WorldShare Books, 2014.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução: Mônica Saddy Martins. 6ª edição. Campinas, SP: Papirus. 2016.

NOVAIS, André. **Fantasma**. Brasil, 2010. 1 curta-metragem, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pEaejXwnAQI>. Acesso em: 13 ago. 2024.

OULIPO. **Oulipo: Ouvroir de littérature potentielle**, 2022. Disponível em: <https://www.ouliipo.net/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PAES, Bruno Teixeira; FRESQUET, Adriana. **Algumas reflexões sobre a pandemia, as visibilidades, velocidade e suspensões possíveis em uma experiência audiovisual docente**. ETD: Educação Temática Digital, v. 24, p. 53-70, 2022.

PAES, Eduardo. **Paes inaugura primeiro GETS, a escola pública mais moderna do país**. Disponível em: <https://www.eduardopaes.com.br/paes-inaugura-primeiro-gets-a-escola-publica-mais-moderna-do-pais/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo hereje**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Assírio & Alvim, 1982.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Editora Vozes. 2020.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

PORTO, Gabriella. **Câmara Escura - Fotografia**. 2005. Disponível em: <https://www.infoescola.com/fotografia/camara-escura/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RÁDIO TUPI. **Novos ginásios experimentais tecnológicos (GET) na Zona Oeste**. Disponível em: <https://www.tupi.fm/sentinelas/novos-ginasios-experimentais-tecnologicos-get-na-zona-oeste/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ROCHA, Glauber. **Uma Estética da Fome**. Nova Iorque, Milão, Rio Janeiro, 1965. Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/leia-a-integra-do-manifesto-uma-estetica-da-fome-de-glauber-rocha>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTAELLA, L. A pós-verdade é verdadeira ou falsa? In: CYPRIANO, F. (org.). **A pós verdade é verdadeira ou falsa** [recurso eletrônico]. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 078–099, 2019. DOI: 10.5965/1808312914222019078. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SAVERNINI, Erika. A vida escrita em O cavalo de Turim: diálogos contemporâneos com Pier Paolo Pasolini. **Passagens: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – UFC**. Fortaleza (CE), v. 7, n. 3, p. 48-67, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP, 2007.

SEIXAS, Vladimir. **Hiato**. Produção de Vladimir Seixas. Roteiro de Maria Socorro e Silva, Vladimir Seixas. Brasil: GumeFilmes, 2008. 1 MiniDV (20 min), son., color. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, n. 44, p. 235–254, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6McM9C95x79FDYK3WNpKrZd/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOM surround. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Som_surround. Acesso em: 15 nov. 2022.

SONY. **A configuração do som surround no console de jogos PlayStation 3**. Disponível em: <https://www.sony.com.br/electronics/support/articles/00019099>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOUZA LIMA, Fábio. Quando “ser professor” servia às elites: a escola normal Ignácio Azevedo do Amaral (1950-1970). **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 60, 2020. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai_articulo3023528-quando-%E2%80%9Cser-professor%E2%80%9D-servia-%C3%](https://redib.org/Record/oai_articulo3023528-quando-%E2%80%9Cser-professor%E2%80%9D-servia-%C3%9D). Acesso em: 15 nov. 2022.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Homeschooling: um debate fora de tempo**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/homeschooling-um-debate-fora-de-tempo/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

TURNER, Graemer. **Cinema como prática social**. São Paulo. Summus. 1997.

UNISINOS (Rio Grande do Sul). **Instituto Humanitas**. Alvim e Goebbels: Foi traçado um limite para o absurdo. Rio Grande do Sul, 18 jan. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/595709-alvim-e-goebbels-foi-tracado-um-limite-para-o-absurdo#>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 419–435, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pL4Qxj8XbMVFCY4XvZJtzzf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ANEXO 1. FORMULÁRIO DE PESQUISA PARA ESTUDO DE CASO



OFICINA CINEMA DE GAMBIARRA (UFRJ/CEIAA)

A oficina Cinema de Gambiarra é uma experimentação teórica e prática que visa estudar as linguagens cinematográficas. Conhecendo alguns recursos alternativos para fazer um filme, a gente pode pensar em soluções criativas para a produção audiovisual. Ou seja, apesar de estarmos distantes e com poucas ferramentas de foto e som, será que ainda podemos fazer um filme?

Encontros: 13 de setembro de 2021 até 3 de outubro 2021

Segunda, quarta e sexta: 18h às 20h Sábado: 15h

Público: 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA). ONLINE (Applique-se + Meet)

Mediadora: Jady Louise Mestranda em Trabalho e Formação Politécnica no Programa de Pós- Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS/ NIDES/ UFRJ).
Contato: art.jadylouise@gmail.com

No final da oficina, os estudantes que tiverem 75% da participação nos encontros receberão um certificado.

*Obrigatório

Nome social:*

Como prefere ser chamado? E-mail:*

A nossa maior forma de contato será por e-mail, portanto verifique se você escreveu corretamente e escolha por um e-mail que você tenha acesso frequente

Se você tem smartphone, selecione a marca:*

- Samsug
- Apple
- Nokia
- Motorola
- Xiaomi
- Não tenho smartphone.
- Outro:

Se você possui internet em casa, selecione as opções que você tem:*

- Não tenho acesso à internet
- Internet banda larga
- Internet 3G/4G
- Wifi
- Outros

Você terá disponibilidade para participar da oficina durante as 3 semanas? *

- Sim
- Não
- Não sei

Para autorizar a sua participação na oficina, o responsável deve imprimir e preencher o termo abaixo ou copiar a próprio punho as informações do termo e enviar a digitalização.

O F I C I N A

CINEMA DE GAMBIARRA

Eu, _____ sou responsável direto de _____ que estuda no Colégio Estadual
(incluir o nome do responsável) (incluir o nome do estudante)
 Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA), no bairro do Jardim Botânico (RJ).

Como _____ autorizo a participação do estudante citado acima para
(indicar o grau de parentesco do responsável com o estudante)
 participar da Oficina Cinema de Gambiarra vinculado ao colégio, durante o ano de 2021, com a mediadora
 Jady Louise Melquiades da Silva, mestranda e pesquisadora (matrícula 120074054) do Programa de Pós-
 Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS/NIDES/UFRJ).

Rio de Janeiro, ____ agosto de 2021.

(assinatura do responsável)




UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

contato: art.jadylouise@gmail.com




Documento de autorização para participar da oficina. *

ANEXO 2. AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



Sobre a pesquisa e a oficina Cinema de Gambiarra.

A oficina é oferecida, no ano de 2021, em parceria entre a escola do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA), no bairro do Jardim Botânico (RJ), e a mestrande **Jady Louise Melquiades da Silva** (DRE 120074054), que está matriculada no Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, no Núcleo de Tecnologia para o Desenvolvimento Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGTDS/NIDES/UFRJ) e também é pesquisadora no laboratório Grupo de Educação Multimídia (GEM/LETRAS/UFRJ), com orientação do professor e doutor Paulo César Maia. Com isso, o estudo faz parte da linha de pesquisa em Trabalho e Formação Politécnica e a investigação é sobre *Sistematização de Metodologias para o Cinema de Gambiarra*.

O projeto, intitulado como Cinema de Gambiarra, parte de estudos que experimentam, analisam e sistematizam a linguagem cinematográfica com jovens do Ensino Médio normal, no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA), localizado no bairro do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. O projeto tem como propósito trabalhar produções de baixo orçamento e com referência, principalmente, em filmes nacionais, para a construção de narrativas desafiadoras. A gambiarra caracteriza a falta de recursos para as aulas de cinema e tornou-se objeto de reflexão para que os próprios alunos buscassem a realização cinematográfica dentro das possibilidades postas. A partir disso, foi importante pensar nas possibilidades da linguagem cinematográfica como suporte alternativo para a concretização de narrativas fílmicas. A importância de trabalhar os rudimentos do cinema na produção de filmes com poucos recursos também surge da ideia de se pensar a criação a partir da própria necessidade, da falta. Ao apresentar desafios que exigem respostas não somente em níveis intelectuais, mas no nível da ação também, será incentivado a criticidade sobre as tecnologias audiovisuais e sobre o próprio processo de criação. Por isso, além do caráter teórico e prático da própria oficina, a pesquisa envolve o levantamento de informações bases para observar os diferentes tipos de metodologias possíveis no ensino do audiovisual, a partir dos pré-requisitos apresentados pelos alunos.

A memória está presente como um tema transversal à oficina, para promover debates acerca da pluralidade cultural e sobre os meios de comunicação. Dessa forma, o cinema tem como um dos pilares de contribuição social a formação de uma memória coletiva que o torna uma potência para as sociedades, dá voz a grupos sociais, revive histórias e reúne registros que transcendem o tempo e o espaço. Assim, o planejamento consiste em abordar a linguagem cinematográfica para a criação de um filme à distância, com imagens de arquivo e gravações autorais que remontam memórias do local. Simultaneamente, as aulas de ciências humanas interagem com a produção do curta-metragem à distância, permitindo discussões sobre o próprio bairro, a interação entre os espaços públicos e privados, a desigualdade social e os acessos à arte. Portanto, a oficina terá também dimensões históricas e críticas sobre a produção cinematográfica. Dessa forma, a pesquisa tem como proposta a elaboração de uma oficina com atividades de criação e leitura cinematográfica, levando em consideração o debate sobre a valorização da memória coletiva e da identidade. Nesse sentido, os estudos vão resultar na sistematização de aulas e de materiais utilizados para uma abordagem pedagógica da produção audiovisual.

Então, essa reflexão vai abordar a principal questão: *como planejar metodologias de ensino audiovisual a partir das restrições de recursos técnicos dos estudantes?*

AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E SOM

O(A) responsável _____
 portador(a) da carteira de identidade
 nº _____ e CPF nº _____
 _____, responsável pelo estudante do Colégio Estadual Ignácio Azevedo
 do Amaral (CEIAA), no bairro do Jardim Botânico (RJ),
 _____, CPF
 nº _____
 _____, autorizo a pesquisadora e mestranda Jady Louise Melquiades
 da Silva, portadora da carteira de identidade nº 28.135.706-1 e CPF nº 117.328.567-96, a usar
 os depoimentos, os áudios e as imagens em seus materiais sobre a oficina Cinema de Gambiarra,
 fornecidas pelo aluno citado acima.

Todas as produções desenvolvidas na oficina respeitam a faixa etária, devem oferecer segurança física e mental ao estudante e é orientada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O uso dos materiais fica restrito a textos e mídias audiovisuais sem fins lucrativos, apenas em caráter de divulgação e registros dos estudos, como em dissertações, teses, artigos, livros, congressos, vídeos, portfólios digitais e físicos, podcasts, blogs, etc.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2021.

(assinatura do responsável)

ANEXO 3. PARA OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



Prezados professores,

O meu nome é Jady Louise, sou mestranda na Universidade Federal do Rio de Janeiro e estou muito feliz com o trabalho em conjunto com o Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA). Escrevi um resumo sobre a pesquisa de mestrado que estou realizando. Conto com a colaboração de vocês para realizar este trabalho.

Qualquer dúvida, fico à disposição nos contatos:

E-mail: art.jadylouise@gmail.com

Telefone: (21) 985787889

Sobre a pesquisa e a oficina Cinema de Gambiarra

A oficina é oferecida, no ano de 2021, em parceria entre a escola do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA), no bairro do Jardim Botânico (RJ), e a mestranda **Jady Louise Melquiades da Silva** (DRE 120074054), que está matriculada no Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, no Núcleo de Tecnologia para o Desenvolvimento Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGTDS/NIDES/UFRJ) e também é pesquisadora no laboratório Grupo de Educação Multimídia (GEM/LETRAS/UFRJ), com orientação do professor e doutor Paulo César Maia. Com isso, o estudo faz parte da linha de pesquisa em Trabalho e Formação Politécnica e a investigação é sobre *Sistematização de Metodologias para o Cinema de Gambiarra*.

O projeto, intitulado como Cinema de Gambiarra, parte de estudos que experimentam, analisam e sistematizam a linguagem cinematográfica com jovens do Ensino Médio normal, no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA), localizado no bairro do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. O projeto tem como propósito trabalhar produções de baixo orçamento e com referência, principalmente, em filmes nacionais, para a construção de narrativas desafiadoras.

A gambiarra caracteriza a falta de recursos para as aulas de cinema e tornou-se objeto de reflexão para que os próprios alunos buscassem a realização cinematográfica dentro das possibilidades postas. A partir disso, foi importante pensar nas possibilidades da linguagem

cinematográfica como suporte alternativo para a concretização de narrativas fílmicas. A importância de trabalhar os rudimentos do cinema na produção de filmes com poucos recursos também surge da ideia de se pensar a criação a partir da própria necessidade, da falta. Ao apresentar desafios que exigem respostas não somente em níveis intelectuais, mas no nível da ação também, será incentivado a criticidade sobre as tecnologias audiovisuais e sobre o próprio processo de criação. Por isso, além do caráter teórico e prático da própria oficina, a pesquisa envolve o levantamento de informações bases para observar os diferentes tipos de metodologias possíveis no ensino do audiovisual, a partir dos pré-requisitos apresentados pelos alunos. A memória está presente como um tema transversal à oficina, para promover debates acerca da pluralidade cultural e sobre os meios de comunicação. Dessa forma, o cinema tem como um dos pilares de contribuição social a formação de uma memória coletiva que o torna uma potência para as sociedades, dá voz a grupos sociais, revive histórias e reúne registros que transcendem o tempo e o espaço.

Assim, o planejamento consiste em abordar a linguagem cinematográfica para a criação de um filme à distância, com imagens de arquivo e gravações autorais que remontam memórias do local. Simultaneamente, as aulas de ciências humanas interagem com a produção do curta- metragem à distância, permitindo discussões sobre o próprio bairro, a interação entre os espaços públicos e privados, a desigualdade social e os acessos à arte. Portanto, a oficina terá também dimensões históricas e críticas sobre a produção cinematográfica.

Dessa forma, a pesquisa tem como proposta a elaboração de uma oficina com atividades de criação e leitura cinematográfica, levando em consideração o debate sobre a valorização da memória coletiva e da identidade. Nesse sentido, os estudos vão resultar na sistematização de aulas e de materiais utilizados para uma abordagem pedagógica da produção audiovisual. Então, essa reflexão vai abordar a principal questão: *como planejar metodologias de ensino audiovisual a partir das restrições de recursos técnicos dos estudantes?*

ANEXO 4. TEASER DO FILME PRODUZIDO PELOS ALUNOS

ANEXO 5. MATERIAL IMPRESSO PARA SER OBJETO DE CENA DO FILME

COLÉGIO ESTADUAL IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL			
Rua Jardim Botânico, 563 – Jardim Botânico – Rio de Janeiro/RJ – CEP: 22170-050 – tel. 23346761			
Professor(a): Ana Cristina Gomes			Recuperação - Matemática
2ª Série - 3ºbim- Turma:	Data:	Valor:	Nota:
Nome:			

Exercícios de Matemática

Questão 1:

Imagine uma soma infinita, em que cada parcela é a metade é da parcela imediatamente anterior.

Por exemplo,

$$40+20+10+5+2,5+1,25+0,625+\dots$$

É verdade que a soma aumenta à medida que se acrescentam as parcelas? É verdade que essa soma sempre estará crescendo?

Se considerássemos apenas as 1 000 primeiras parcelas essa soma seria maior que 80? E se considerássemos apenas as 100 000 primeiras parcelas? E 5 bilhões de parcelas?

Você acha possível que algo que esteja SEMPRE crescendo NUNCA atinja um determinado valor?

Pense em uma fita de 80 cm de comprimento.

Imagine se você cortar essa fita ao meio e tomar uma das metades e também cortá-la ao meio, repetindo esse processo indefinidamente. Juntando todas essas partes, elas totalizariam uma fita com comprimento maior que 80 cm?