

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TATIANA CUBEROS VIEIRA

**O POTENCIAL EDUCACIONAL DO CINEMA DE
ANIMAÇÃO: TRÊS EXPERIÊNCIAS NA SALA DE
AULA**

**CAMPINAS
2008**

TATIANA CUBEROS VIEIRA

**O POTENCIAL EDUCACIONAL DO CINEMA DE
ANIMAÇÃO: TRÊS EXPERIÊNCIAS NA SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação da Professora Dr^a Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

**PUC-CAMPINAS
2008**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.33523 *Vieira, Tatiana Cuberos.*

V658p

O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula / Tatiana Cuberos Vieira. - Campinas: PUC-Campinas, 2008.
182p.

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Cinema na educação. 2. Linguagem cinematográfica. 3. Animação (Cinematografia).
4 . Ensino - Meios auxiliares. 5. Ensino visual. I. Castanho, Maria Eugênia. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t371.33523

Autor: VIEIRA, Tatiana Cuberos.

Título: "O POTENCIAL EDUCACIONAL DO CINEMA DE ANIMAÇÃO: TRÊS EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA".

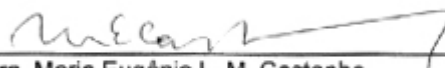
Orientador (a) : Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 10/06/2008.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Eugênia L. M. Castanho



Prof. Dr. Hermês Renato Hildebrand



Profa. Dra. Adriana Varani

DEDICATÓRIA

Com muita honra,
dedico este trabalho
ao meu querido pai, pelo exemplo de vida
e à minha mãe carinhosa, uma eterna amiga,
que juntos trouxeram-me até aqui.

E, em especial,
ao meu grande amor Julio,
pelo maravilhoso sabor,
dado à minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Eugênia, minha carinhosa orientadora, que dedicou sua sabedoria, atenção e apoio neste percurso.

Ao Prof. Dr. Hermes Renato que somou sugestões ao trabalho e acompanhou minha busca pela realização acadêmica e profissional.

À Profª Drª Adriana Varani que contribuiu com sua experiência e saberes na fase final de realização do trabalho.

Ao Prof. Dr. Milton José de Almeida pelo interesse em minha pesquisa e honrosa participação como suplente desta banca. Ao Prof. Dr. David Bianchini e a Profª Drª Daniela Mélaire por estarem presentes na constituição do início da dissertação.

Ao Wilson Lazaretti, verdadeiro mestre, que proporcionou meu primeiro contato e minha grande paixão pelo cinema de animação. Ao Maurício Squarisi que prontificou-se em agrupar dados para a pesquisa e difundir a filosofia do NCAC.

Ao animador e inspirador Marcos Magalhães pela prestimosa entrevista e entusiasmo em unir o cinema de animação e a educação. À Joana Milliet, Simone Coutinho e Andréa Bragança França Fonseca, do grupo *Anima Mundi*, pela paciência e atenção carinhosa no agendamento e realização da pesquisa no Rio de Janeiro.

À Marialva Monteiro por autorizar a pesquisa sobre o *Cineduc*. As queridas Hilda de Azevedo Soares e Ana Paula Nunes de Abreu pelo acolhimento e pela longa conversa sobre a história e as vivências da ONG. Ao Sérgio Seabra, representante do Sesc de São José dos Campos, por responder com tanta prontidão aos anseios desta pesquisa.

À Geci de Souza Fontanella pelo envio solidário de sua dissertação que tanto somou a esses estudos.

Agradeço à minha mãe e ao meu pai pela leitura, apoio, amparo e paciência sem limites, em todas as circunstâncias.

Ao Julio, pelo amor, companheirismo, incentivo e confiança sem medida, sendo presença fundamental em minha vida.

Muito Obrigada!

“Procurar apaixonadamente um lugar ainda é mais gratificante que achá-lo. O que se tem, já se tem. O que não se tem é o que importa. O que é, já é passado. Essencial é o que pode vir”.

Pedro Demo

RESUMO

VIEIRA, Tatiana Cuberos. *O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas. Campinas. 2008, 182f. Orientadora Prof^a Dr^a Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Este estudo, inserido na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do educador, mostra a força da arte da animação como meio didático e suas conseqüências positivas na formação do aluno, que vive imerso em uma sociedade da informação e do conhecimento e que prima por uma nova visão de educação: de aprender a pensar, aprender a aprender e aprender a fazer. Assim, a pesquisa resgata o histórico do uso da linguagem cinematográfica na escola, enfatizando suas potencialidades. Em seguida, expõe experiências educacionais positivas desta união, visando principalmente a reflexão sobre a prática pedagógica e suas conseqüências para a formação do aluno. Serão tratados três exemplos de estudo, divididos em duas categorias. A primeira delas é educação para os meios que visa o desenvolvimento crítico do olhar sobre o cinema de animação, como mostram os exemplos do *Cineduc*-RJ sobre o estudo das animações “As Bicicletas de Belleville” e “Meow”. Na segunda categoria, discute-se a educação com os meios que promove a criticidade através da produção de animações pelos alunos. O *Anima Escola*-RJ e o *Núcleo de Cinema de Animação de Campinas* trabalham com oficinas de animação envolvendo alunos da rede pública. Conclui-se que esta arte estimula o desenvolvimento de habilidades pessoais, a valorização da expressão individual, a força do trabalho em grupo, visando a formação do cidadão através da arte do cinema de animação.

PALAVRAS-CHAVE: cinema de animação, educação *para* e *com* os meios, formação do aluno.

ABSTRACT

VIEIRA, Tatiana Cuberos. *The instruction power of animation movies: three experiences in classroom*. Dissertation for Master Degree in Education., PUC-Campinas. Campinas. 2008, 182f. Supervisor Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

This study, included in the Researches on Pedagogical Practices and Educator's Background, shows the power that the art of animation as a didactical instrument and its positive consequences on the student's background, who is submerged in an information and knowledge society and who aims a new point of view on education: to learn how to think, learn how to learn, and learn to do things. In this way, the research redeems the historic of cinematographic language use, focusing its potentialities. Besides, it exposes positive educational experiences of this joint, aiming mainly, the pedagogical practice and its consequences on the student's background. Three studies examples will be discussed herein, divided into two classes. The first one is education for the media, which aims the critical development of the point of view on the animation movies, as shown by *Cineduc-RJ* in the animation study of "As Bicicletas de Belleville" and "Meow". In the second class, the education is discussed with the media which promote the change the way we look through the animation creation by students. *Anima Escola-RJ* and *Núcleo de Cinema de Animação de Campinas (Anima School and Center of Animation and Movies of Campinas)* work with animation workshops including students from the public school net. We conclude that this art stimulates the development of personal abilities, the valorization of individual expression, the power of working in group, aiming the structure of the citizens through the art of animation movies.

KEY-WORDS: animation movies, instruction *for* and *with* the media, student's background.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo de alunos atentos à educadora do <i>Cineduc</i>	115
Figura 2 - Discussão dos alunos sobre a produção	115
Figura 3 - Champion e sua primeira bicicleta	125
Figura 4 - Champion treinando no subúrbio de Paris	127
Figura 5 - As trigêmeas cantando e Madame Souza tocando	127
Figura 6 - Vista aérea de Belleville	128
Figura 7 - A perseguição dos Gangsteres	128
Figura 8 - A população obesa de Belleville, Madame Souza e o cão Bruno	129
Figura 9 - A estátua da liberdade	129
Figura 10 - Imagens do filme “Meow”	130
Figura 11 - Seqüência da briga e troca dos donos	132
Figura 12 - Parte da propaganda estrelada por uma gata sensual	134
Figura 13 - A violência: recurso de persuasão	134
Figura 14 - As logomarcas: recursos de persuasão	135
Figura 15 - Uma forma de imposição sem o recurso verbal	135
Figura 16 - Elementos do personagem necessários para a animação	158
Figura 17 - Professores capturando a animação de recorte	158
Figura 18 - Personagens da animação de massinha	158
Figura 19 - Professores produzindo a animação de massinha	158
Figura 20 - Professores na produção de brinquedos óticos na oficina do <i>Correio Escola</i> , oferecida pelo NCAC	167
Figura 21 - Professor aproveitando a luz da janela para animar	167
Figura 22 - Professora testando sua animação no fenaquistiscópio	167
Figura 23 - Seqüência de imagens do filme “A velha a fiar”, 2003	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	----

Capítulo 1: A ESCOLA NA SOCIEDADE ATUAL

1.1	A posição da educação hoje	14
1.1.1	A sociedade da informação e do conhecimento	15
1.1.2	O contexto global: o neoliberalismo e a educação	16
1.1.3	Um passado sempre presente	19
1.1.4	A educação na sociedade aprendente	20
1.2	A nova visão da educação: aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a pensar	23
1.2.1	Urgentes mudanças da escola	24
1.2.2	O papel do verdadeiro mestre	27
1.2.3	O que fazer?	28
1.2.4	O tripé	29
	1.2.4.1 Aprender a aprender	30
	1.2.4.2 Aprender a fazer	32
	1.2.4.3 Aprender a pensar	35
1.3	O processo educacional com a mediação dos meios de comunicação	39
1.3.1	O encontro entre as TIC e a educação	39

Capítulo 2: O CINEMA E A EDUCAÇÃO

2.1	A linguagem cinematográfica	44
2.1.1	O início	44
2.1.2	Como a linguagem cinematográfica surgiu	46
2.1.3	A imagem fílmica: o elemento de um discurso	48
	2.1.3.1 Elementos fílmicos	50
	2.1.3.2 Elementos fílmicos não-específicos	54
2.1.4	A ilusão a favor do cineasta	58
2.2	A amplitude do cinema de animação	59
2.2.1	O que é cinema de animação?	59
	2.2.1.1 Um pouco de sua teoria: a persistência retiniana	61
	2.2.1.2 Um pouco de sua história: os brinquedos óticos	63
2.2.2	Suas diferentes técnicas	65
2.2.3	A linguagem do cinema de animação	72
2.3	Um histórico do cinema na escola	76
2.3.1	O pioneirismo do cinema na área educacional	76
2.3.2	O cinema educativo no mundo e no Brasil	79
2.3.3	O cinema e a Escola Nova	86
2.3.4	A história entre o cinema de animação e a educação no Brasil ..	89
2.4	A pedagogia do cinema e suas potencialidades	91
2.4.1	O cinema e suas abordagens na educação	91
2.4.2	Cinema de animação e educação	93
2.4.3	Como encarar o cinema?	96

Capítulo 3: NA SALA DE AULA: EDUCAÇÃO PARA O CINEMA DE ANIMAÇÃO

3.1	Educação <u>para</u> o cinema de animação	100
3.1.1	O cinema como objeto de estudo	101
3.1.2	A educação do olhar	105
3.2	Exemplos de estudo	110
3.2.1	O <i>Cineduc</i>	113
3.2.1.1	O histórico	114
3.2.1.2	Dificuldades	117
3.2.1.3	Ideais filosóficos e conquistas	120
3.2.1.4	Relato de uma experiência: <i>A Escola Vai ao Cinema</i>	122
3.2.1.4.1	“As Bicicletas de Belleville”	125
3.2.1.4.2	“Meow”	130
3.3	O que se aprendeu	135

Capítulo 4 NA SALA DE AULA: EDUCAÇÃO COM A ANIMAÇÃO

4.1	Educação <u>com</u> a animação	138
4.1.1	O cinema como instrumento	140
4.1.2	A educomunicação	142
4.1.3	O lúdico	145
4.2	Exemplos de estudo	147
4.2.1	O <i>Anima Escola</i>	149
4.2.1.1	O histórico	150
4.2.1.2	Dificuldades	152
4.2.1.3	Ideais filosóficos e conquistas	153
4.2.1.4	Relato de uma experiência	155
4.2.2	O <i>Núcleo de Cinema de Animação de Campinas</i>	160
4.2.2.1	O histórico	160
4.2.2.2	Dificuldades	163
4.2.2.3	Ideais filosóficos e conquistas	164
4.2.2.4	Relato de uma experiência	166
4.3	O que se aprendeu	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	175
--------------------------	-----

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro para pensar critérios de escolha de filmes	180
--	-----

INTRODUÇÃO

No meio acadêmico, em minha graduação em Artes Plásticas, tive o contato com o cinema de animação, que hoje faz parte da minha vida. Realizei algumas produções artísticas individuais, outras comerciais em grupo, participando também do mais importante Festival Brasileiro de Animação: o *Anima Mundi*.

Minhas raízes e filosofia vieram do meu mestre Wilson Lazaretti, fundador do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas (NCAC), que é responsável por grandes projetos de animação difundidos pelo Brasil, abrangendo inclusive crianças de escolas públicas.

O contato direto com o Núcleo, ministrando oficinas para crianças e adolescentes, só trouxe experiências positivas e me inspirou a tentar unir a educação e a animação na minha profissão de educadora, através da elaboração de um projeto que abrangesse o tema.

Iniciei algumas atividades relacionadas à animação com meus alunos da 8ª série, no ano de 2005, na Escola Estadual Monsenhor Hamilton José Bianchi, de Várzea Paulista (SP), na qual sou efetiva no cargo de PEB II, e percebi que os alunos se interessaram muito pelas aulas, atraindo a curiosidade.

Porém, senti que além de minha prática necessitava de um embasamento teórico, que questionasse de uma maneira geral sobre a situação atual do mundo, sobre esse novo cenário tecnológico, social que tanto influencia a vida de todos que vivem e convivem na escola.

Esta pesquisa pretende primeiramente relacionar a escola com a sociedade atual e todas as transformações que tomaram forma no século XXI. Isto inclui discutir sobre qual a nova visão de educação que deve se desenvolver diante de tantas mudanças.

O eixo principal deste trabalho tratará da relação da educação com os meios de comunicação que tanto estão presentes no cotidiano das crianças e adolescentes. A mídia deve estar presente na escola? Como devo tratá-la na sala

de aula? Os professores têm formação para lidar com essa nova situação? E por fim, o cinema pode contribuir para o processo educacional?

Através de fundamentos teóricos e exemplos de estudo, serão estas as questões norteadoras desta dissertação que procurará respondê-las e ao mesmo tempo, quem sabe, semear novas perguntas, objetivando a mudança da visão sobre educação e a linguagem audiovisual.

A pesquisa será dividida em quatro capítulos, nos quais a grande discussão se apoiará sobre a união da linguagem cinematográfica com a educação. Assim, serão expostas experiências educacionais positivas deste vínculo, visando principalmente a reflexão sobre a prática pedagógica e suas conseqüências para a formação do aluno.

Serão tratados três exemplos de estudo, divididos em duas categorias. A primeira delas é educação para os meios que visa o desenvolvimento crítico do olhar sobre o cinema de animação, como mostram dois exemplos trabalhados pelo *Cineduc-RJ*.

Na segunda categoria, discuti-se a educação com os meios que promove a criticidade através da produção de animações pelos alunos. O *Anima Escola-RJ* e o *Núcleo de Cinema de Animação de Campinas* trabalham com oficinas de animação envolvendo alunos da rede pública.

Pretende-se um agrupamento de dados e vivências apresentando quanto esta arte estimula o desenvolvimento do aluno e do professor. O objetivo maior será então, contribuir com todos, expondo experiências que evidenciem o potencial educacional do cinema de animação.

Por fim, será questionado e discutido o funcionamento e as dificuldades das parcerias de *ONGS* e núcleos realizados com as escolas, transpassados com os resultados obtidos da pesquisa dos exemplos de estudo.

Será que, com as parcerias, existe uma mudança de postura em relação à formação do aluno e ao conceito de educação de maneira geral? Será que, o trabalho desenvolvido se faz duradouro? Então, esse será o passo para a mudança urgente na educação?

Capítulo 1

A ESCOLA NA SOCIEDADE ATUAL

“Hoje (...) não se forma gente capaz de história própria, mas lacaios de um sistema perverso e que precisa de imbecilizados para se manter.”
Pedro Demo

1.1 A posição da educação hoje

O tempo atual é marcado por avanços que fazem do homem participante e testemunha de uma extensão da internacionalização política, econômica e cultural, bem como de um processo global de desenvolvimento tecnológico e científico que atingem todas as áreas que movimentam a humanidade.

A competitividade é o alvo mais cobiçado dessa transformação. Nesse cenário questiona-se: Qual o papel da educação? Socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos cumpre o papel social da escola.

A escola para (re) avaliar o seu papel, deverá enfrentar desafios que já estão incessantemente postos, mesmo com todas as controvérsias que a atingem, pois o questionamento permanente, assim como a rejeição à escola subalterna, serão fortes vertentes para o estabelecimento, não só de um *novo fazer*, mas de um *fazer bem*, o que a nós for anunciado como *novo*. (RIVERO, 2004, p.93, grifo da autora).

Assim, a educação, consciente desta sua posição universal, necessita que a escola ofereça condições básicas que ultrapasse os muros da transmissão de conceitos e conteúdos reprodutores de informações.

Os alunos precisam saber matemática, ciências, português, mas ainda mais importante é saber o que fazer com isso na vida. Hoje, o estudante precisa compreender a gênese do conhecimento para trabalhar suas idéias e, construindo-as, contribuir para a formação da nova visão de mundo.

1.1.1 A sociedade da informação e do conhecimento

O século XXI está trazendo à tona uma nova reorganização dos modos de produção e negócios e, conseqüentemente, da economia, da sociedade e da política. As preocupações com a direção que vem tomando o novo paradigma tecnológico da informação apontam os inúmeros desafios a enfrentar para que a nova sociedade supere velhas e novas desigualdades.

Das propostas políticas oriundas dos países industrializados e das academias, a expressão “sociedade da informação e do conhecimento” transformou-se em jargão nos meios de comunicação e de pesquisa. Conceitualmente, tal expressão passou a ser utilizada, nos últimos anos do século XX, como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial”.

O novo paradigma técnico-econômico não tem mais como fator chave os insumos baratos de energia – como na sociedade industrial – mas os de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na eletrônica e telecomunicações. Agudo Guevara (2000 apud WERTHEIN, 2000, p.72) buscando a definição desta nova sociedade, afirma que esta é constituída de

atores de processos produtivos, de comunicação, políticos e culturais que têm como instrumento fundamental as TIC [tecnologias de informação e comunicação] e se produzem – ou tendem a produzir-se – em âmbito mundial.

Portanto, esta nova sociedade que se transformou possui uma total ligação com o desenvolvimento das novas tecnologias que influenciam decisivamente na vida de cada indivíduo neste mundo globalizado.

As novas TIC são algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente), se transformando em elemento constituinte das nossas formas de ver e organizar o mundo.

Então, do ponto de vista social, cultural, e tecnológico, a convergência das tecnologias da informação e os meios de comunicação consiste em um desenvolvimento de grandes implicações, algumas boas, outras problemáticas.

Trata-se de uma mudança fundamental na vida das pessoas, cheia de oportunidades e perigos que merece a atenção de todos, inclusive da escola. Fica uma reflexão para que sejam aproveitadas todas as vantagens econômicas e sociais do progresso tecnológico e melhorada a qualidade de vida dos cidadãos.

A sociedade da informação deve assentar nos princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração de todos, o que só será possível se todos tiverem acesso a uma quota mínima dos novos serviços e aplicações oferecidos pelo novo mundo do século XXI.

Para ir ao encontro destas preocupações, são necessárias políticas públicas que possam ajudar-nos a beneficiar das vantagens do progresso tecnológico, assegurando a igualdade de acesso à sociedade da informação e uma distribuição equitativa do potencial de prosperidade. (ASSMANN, 2000, p.9).

Enfim, é necessário um alerta para que na sociedade não se amplie o fosso entre incluídos e excluídos do processo mínimo de aquisição de informação. O fosso, portanto, da desigualdade social e econômica, nacional e global.

1.1.2 O contexto global: o neoliberalismo e a educação

Vivendo o início do século XXI, o homem se vê confrontado pela nova ordem mundial das TIC, pela sociedade da informação e do conhecimento, pelos movimentos da globalização e por desenvolvimentos educacionais que professores enfrentam como enormes desafios. O sistema capitalista cada vez mais contribui para a divisão em camadas diferentes, maiores são os excluídos do acesso à informação e as distâncias entre as classes. Este é o mundo neoliberal.

Pesquisas atuais do professor canadense Daniel Schugurensky, incluídas no texto *Globalização, democracia participativa e educação cidadã* (2000, p.180), indicam que a riqueza líquida das seis pessoas mais ricas do planeta é maior que a renda nacional conjunta dos 48 países mais pobres, e equivalente à renda anual combinada de um quarto de bilhão de pessoas.

Os números chocam, mas como tal brecha se alargou tanto? O autor traz dados adequados para ilustrar a situação: “de cada cem dólares de

crescimento econômico, 86 dólares vão parar com os 20% mais ricos da humanidade e somente 1,10 dólares terminam nas mãos dos 20% mais pobres” (SCHUGURENSKY, *loc. cit.*). Eis a resposta para o alargamento das diferenças sociais. O mundo neoliberal trabalha com o sistema econômico que visa lucro, que é onde na verdade, uns ganham sobre as perdas de outros. Assim quem tem mais, ganha cada vez mais e quem tem menos...

Estes não são os únicos números que assustam. Durante todo o texto, o autor apresenta dados sobre as conseqüências do neoliberalismo para o mundo que a maioria das pessoas não pára para pensar.

Por exemplo, não é explícito que existe um crescimento de um Terceiro Mundo nos países de Primeiro Mundo. Estima-se que “nos países desenvolvidos há atualmente mais de 100 milhões de pessoas sem teto e 37 milhões de desempregados” (Ibid., p.181). E o mundo parece estar as mil maravilhas.

Assim, enquanto nos Estados Unidos se festeja o ‘êxito’ do capitalismo, em relação a outros modelos sociais, tem-se um dos índices mais altos em mortalidade infantil, acidentes automobilísticos, AIDS, consumos de pesticidas, homicídio, violações denunciadas, prisões e detritos tóxicos do mundo industrializado. (SCHUGURENSKY, *loc. cit.*).

Comparando taxas sobre o consumismo exacerbado, neste país se gasta por volta de oito bilhões de dólares anuais em cosméticos, o que chegaria a garantir a educação básica a todos os habitantes do planeta e ainda sobriam dois bilhões (Ibid., p.182).

Então, como frear tal ampliação de margem dos excluídos? Como tornar o mundo mais igualitário? Qual a saída? Destinar os oito bilhões de dólares anuais gastos em cosméticos pelos norte-americanos para a educação? Será que somente a educação resolve? Nada é tão simples quanto parece. É impossível a educação resolver todos os problemas sociais. Existem muitas implicações onde cada um e todos precisam desempenhar o seu devido papel.

As imperfeições e a amoralidade do modelo de globalização neoliberal de fim de século, que se traduzem em grandes sofrimentos para uma grande parte da humanidade e em uma séria deterioração ecológica, não vão desaparecer automaticamente da noite para o dia, devido aos programas de educação cidadã. Não sejamos excessivamente otimistas e voluntaristas (Ibid., p.192).

Porém, não se desmerece o papel importante que a educação tem a cumprir. Dar prioridade à educação foi e tem sido o discurso de todo o político, de qualquer partido, em qualquer regime, em todo o mundo.

Em praticamente todos os países, a obrigatoriedade do ensino fundamental consta nas Constituições, ainda que na prática se tenha revelado, na maioria dos casos, contraditória e deficiente. Que a saída passa pela educação, parece que muitos sabem, mas o que pode estar errado na escola atual?

Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo 'indústrias do conhecimento', prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico (GADOTTI, 2000, p.250).

E nessas 'indústrias do conhecimento' tem sido recorrentes termos como: consumidores, clientes, pacotes, produtos... levando ao deslocamento do setor da educação para o setor de serviços. Assim, ao invés de se obter uma educação, agora muitos a compram.

“A educação e a educação à distância, em particular, são um *bem coletivo* e, por isso, não podem ser reguladas pelo jogo do mercado, nem pelos interesses políticos” (GADOTTI, *loc.cit*, grifo do autor). Desta maneira, os desafios que o sistema educacional enfrenta relacionam-se com a crescente subordinação à economia e da transformação da própria educação em mercadoria.

Isso significa que as atividades educacionais estão sendo transformadas em produtos vendáveis ou comerciáveis, em produtos de mercado, e que a oferta educacional está crescentemente visando o lucro. Onde fica o efetivo processo educacional? Onde fica o pensar, o argumentar e o criticar?

O mercado capitalista e o sistema neoliberal tomam a direção de tudo, inclusive dos processos educacionais que, por tal motivo, estão se tornando centrais na criação da cultura empresarial e no cultivo de sujeitos empresariais “imbecilizados”, como diria Pedro Demo. Assim, o resgate da educação formativa envolve principalmente as seguintes questões: qual a função da escola? Qual a posição da educação diante da sociedade da informação?

1.1.3 Um passado sempre presente

Antes de questionar o presente e visionar o futuro, é interessante revisitar o passado, a ponto de tentar destacar quais marcos ou pegadas persistem ou poderão persistir na nova educação.

O autor Moacir Gadotti (Ibid., p.11) fez um retrospecto das práticas educacionais tentando esclarecer melhor o que ocorre no presente. Cita que a tão conhecida educação tradicional se iniciou na Idade Média, no cerne de uma sociedade de classe escravista, e destinada a uma pequena minoria. O mundo modificou tanto, mas tal prática educativa sobrevive até hoje.

Essa educação visa o processo de desenvolvimento individual através da repetição e do ouvir, como um treinamento, um momento de despejar conhecimento. Essa escola é “lecionadora” e o professor “professa” as informações atentando à rígida obediência, à cópia e ao autoritarismo. Dessa maneira, as aulas podem ser as mesmas dadas há uma década. É como se o mundo não mudasse e, portanto, não exigisse a transformação da escola.

A escola, herdeira autêntica dessa tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos (...) na atitude de agarrar um lápis, deixando o resto do corpo bem guardado em casa. (ASSMANN, 1998, p.31).

O resto do corpo fica excluído, inclusive a mente e o cérebro. Então, neste sistema de ensino, o professor não é mestre e sim um emissor que codifica a mensagem. Já o aluno, não é um ser pensante (um sujeito), e sim um receptor que decodifica a mensagem (um objeto). O conhecimento não é um saber construído com pesquisa e pensamento e sim uma soma indeterminada de informações de que é preciso apoderar-se. Tal concepção acaba por matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade.

Tentando caminhar em uma direção contrária, o traço mais original da educação deste século, citada por muitos estudiosos é a necessária mudança do individual para o social e o político, rumo à sociedade aprendente. São comuns as idéias como de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra. Portanto, idéias existem, basta agora concretizá-las em uma nova educação.

1.1.4 A educação na sociedade aprendente

Partindo do pensamento de Assmann (Ibid., p.33), a sociedade da informação precisa tornar-se uma sociedade aprendente, isto é, as pessoas precisam aprender e não apenas ser informadas. Esta frase abre uma grande discussão que se enquadra hoje quando se relaciona as TIC, a sociedade da informação e a educação.

Constata-se que inúmeras são as formas de captar informação através das novas tecnologias que com uma função mediadora, se tornam quase que onipresente na vida dos homens. Mas por outro lado, obter informação, não é sinônimo de obter conhecimento.

Informação prosperou como conceito filosófico, na era clássica denotando a imposição de uma forma, idéia ou princípio, que assim se tornava “in-formada” ou “formada”. O autor Squirra (2005, p.259) descreve que informação refere-se a uma mensagem informativa, na qual um dos pólos funciona sempre ou predominantemente como transmissor enquanto outro como receptor que não reproduz respostas ou reciprocidade como no caso da comunicação.

Toda a informação pode ser classificada, analisada, estudada e processada de várias formas a fim de gerar saber. Uma sociedade intensiva em informação, mas sem conhecimento ou capacidade de aprender, seria caótica e ingovernável. Construir esta passagem de informação para conhecimento é um processo relacional humano, e não mera operação tecnológica, por isso se afirma tanto a importância da escola.

Informações residem em livros, banco de dados, *internet*, mas conhecimento não. Este está sempre incorporado por uma pessoa, é transportado, criado, ampliado ou aperfeiçoado por uma pessoa, é aplicado, ensinado ou transmitido por uma pessoa, e é usado, bem ou mal por uma pessoa.

Talvez mais grave do que não possuir fontes de acesso à informação, seja não dispor de capacidade de aprendizado e conhecimentos suficientes para fazer uso das mesmas. O que realmente importa é a habilidade de aprender e

não o estoque de informação e esta é a grande função da escola no século XXI. Argumenta-se, portanto, que o conhecimento é o principal recurso e o aprendizado o processo central dessa fase. Mas o que é conhecimento?

Genericamente, pode se dizer que conhecimento é o 'ato de saber' de algo, de tomar consciência de um determinado fato ou objeto, experiência ou relato. Todavia, *conhecimento* também pode ser entendido como, 'familiaridade ou estado de consciência que se obtém com a experiência de estudar' determinado fato. (...) Ou como 'ato ou efeito de conhecer idéia, noção, informação, notícia, prática da vida, experiência'. (Ibid., p.257-258, grifo do autor).

Assim, a idéia de entender o conhecimento como algo que pode ser estocado em uma prateleira deve ser totalmente descartada. Para adquirir e construir conhecimento é necessário o ver, ter competência para compreender o visto e refletir visando à prática, a experiência do percebido, do aprendido com autonomia.

Por outro lado, o sistema capitalista e sua ideologia pretendem evitar a formação da consciência crítica, tentando afastar o questionamento e as indagações. Ao final, aos passos da ideologia, mais informação se tem, menos conhecimento se constrói e infimamente se aprende.

Mas o que é aprender? Para muitos alunos e certos professores é fazer o que o mestre pede: se for comportado, obediente, terá boas notas e passará para a série seguinte. Desta forma, pode-se comparar o processo de aprendizagem com um gravador, que escuta, em silêncio e reproduz em excelência.

Definem assim o bom aluno sem dizer que este não aprendeu muitas coisas. Por outro lado, para aqueles que realmente são bons alunos, aprender é construir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, criar redes de interações entre eles, compreender melhor o mundo e ter nisso prazer.

Aprendizagem é um processo de desenvolvimento pessoal no âmbito intelectual, social, ético, afetivo, físico e motor. Desenvolver-se pessoalmente é ir assimilando fatos, informações, manifestando sensações sentimentos e buscar tecer uma maneira personalizada de ver o mundo exterior; é ir adquirindo habilidades físicas e construindo processos mentais que permitam pensar por conta própria e responder aos desafios que a vida vai colocando. (CASTANHO, 1989, p.35).

Então, a escola deve resgatar em seu conceito como um espaço do saber, e recuperar o sentido do aprender. Deve ter um objetivo mais amplo: o de contribuir com a formação cultural, subjetiva e crítica do cidadão.

A educação, neste novo cenário tecnológico e econômico, não pode ser sinônimo somente de escola, de alfabetização, trata-se de um processo que dura toda a vida e que caracteriza a sociedade aprendente.

Aqui o processo de construção do cidadão passa pelo conhecimento adquirido do mundo, pelas experiências e convívio com a sociedade, pelo reconhecimento de símbolos que geram a formação moral e intelectual do indivíduo.

Assim, sabendo que a educação não se limita aos muros da escola, não se pode dar a instituição escolar a plena e única responsabilidade de formar cidadãos.

A pedagogia escolar deve estar ciente, por um lado, de que não é a única instância educativa, mas por outro, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem. (ASSMANN, 1998, p.26).

Portanto, a educação deve levar o nome de experiências de aprendizagens, experiências estas que fazem parte do processo de construção do cidadão autônomo.

O cidadão autônomo é um homem que se formou com consciência, capaz de compreender a realidade que o cerca, como ela se estrutura, distinguir o que ele é e como reagir a essa realidade, buscando sempre melhores condições de vida. É um ser aberto e não completo.

Então, quando se associa o termo educação com formação de cidadãos, implicitamente, se defende a consumação de uma democracia igualitária, sem estratificação de classes, uma guia contrária do qual o mundo neoliberal caminha.

Por isso, também é incoerente achar que educação deve estar somente na escola ou depender somente dela. O problema é maior e depende da união de muitas forças.

“Trata-se de construir uma educação cidadã, que se alimente da utopia, ajude a gerar a convicção das mudanças possíveis, trabalhe as sensibilidades e os valores ligados à utopia e amplie o número dos que sonham coletivamente.”
João Pedro Stédile

1.2 A nova visão da educação:

aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a pensar

Na medida em que os modelos partilhados pelos membros da sociedade não mais satisfazem, são sinalizados momentos de crise que necessitam de uma nova visão de mundo e de uma nova educação na direção de novas propostas. No entanto, não basta somente mudar, substituir verdades ou paradigmas, é necessário que se tenha a percepção e o cuidado de verificar como o homem lida com essa substituição.

Dessa forma, quando são anunciadas mudanças, novos paradigmas, ao instalar-se a crise de um determinado momento, a educação fica desorientada, como se faltasse *o chão debaixo dos pés*, fazendo-a mergulhar nas profundezas da insegurança e da fragmentação de idéias, categorias estas portadoras de desprestígio, desânimo e banalização da própria escolaridade que se oferece. (RIVERO, 2004, p.82, grifo da autora).

Isto representa idéias não mais suportáveis pela sociedade que se põe a reclamar por novas práticas educacionais, novas atitudes de agir e fazer de professores, no trato com as ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Os rumos das mudanças educacionais significam alcançar um nível de compreensão sobre a importância de permanecer constantemente em estado de criação, construção/reconstrução permanente de todas as idéias e práticas educativas.

Mas, quais ações didático-pedagógicas estão possibilitando ao indivíduo, no convívio com um mundo em transformação e incertezas, de desenvolver sua autonomia individual, desenvolver capacidades referentes ao processamento de informação, ao saber pensar, ao argumentar, ao criticar e ao transformar?

1.2.1 Urgentes mudanças da escola

A educação básica é determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9.394/96 (BRASIL, 1999, p.30) que centra o processo de ensino em uma aprendizagem construtiva, a partir de uma prática docente criativa e bem fundamentada. Seu fim último é “o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, da capacidade de aprender e de criar” (Ibid., p.16), em outras palavras, formar um autêntico, genuíno e original cidadão, capaz de penetrar na realidade confusa e decifrá-la.

Em diversos documentos oficiais é possível ler sobre

um modelo educacional que priorize a cidadania, ofereça maior eficiência dos recursos públicos com base na diversidade, interdisciplinaridade, multicultural, estabelecendo parâmetros curriculares preocupados com a cultura regional e local, que discuta questões como sexualidade, meio ambiente, ética e dignidade, direitos humanos e repúdio às discriminações, permitindo aos jovens o acesso à tecnologia e preparando-os para a cidadania. (ROCHA, 2000, p.44).

Porém, o que se vê hoje é que no Brasil, os documentos dizem uma coisa e a prática reflete outra. A lei, que foi criada há mais de dez anos, anuncia muito bem as mudanças que devem acontecer na educação, e o que se vê é que realmente as transformações ainda não aconteceram.

Muitos obstáculos ainda atrapalham: burocracia do sistema, desvalorização do papel do professor, salas lotadas, “progressão automática”, falta de uma verdadeira formação continuada do professorado, além da gritante existência do analfabetismo.

São três os analfabetismos por derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sócio-cultural (saber em que tipo de sociedade se vive, p. ex., saber o que são mecanismos de mercados), e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Toda escola incompetente em algum desses aspectos é socialmente retrógrada. (ASSMANN, 1998, p.32).

Visando transformar essa instituição retrógrada naquela descrita nos documentos oficiais, cabe à escola servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento. Para isso, o pesquisador Demo (2004, p.18-21) elaborou seis pontos que sinalizam dimensões estratégicas, perante este pano de fundo, que devem estar presentes nessa aprendizagem da nova educação:

• **pesquisa:** um caminho necessário para o “aprender a aprender” e o “aprender a pensar”. A pesquisa aqui referida não representa um exercício de apenas levantar dados. Por outro lado, não se aprende sem vasculhar o que já foi dito, ou o que já existe, mas só isto não é educação. Isto é apenas o começo, já que o importante é analisar os dados, fazer uma crítica ao que vê e lê. Em uma verdadeira pesquisa, o aluno deve buscar seu material, fazer sua elaboração, se expressar argumentando, produzindo texto inteligente, com fundamentação ao que diz.

Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Constitui uma experiência formativa por excelência que cultiva a autonomia e o saber pensar crítico e criativo do aluno. Com a pesquisa, aprende-se que conhecer é basicamente questionar, e não apenas afirmar, constatar, verificar; aprende-se a ler autor para se tornar autor; aprende-se a argumentar.

• **elaboração própria:** parceira da pesquisa que incentiva a reconstrução com mão própria, ressaltando o desafio de “fazer” conhecimento e não apenas escutar e reproduzir. Induz o aluno a participar de discussões produtivas dando a devida importância à interação e ao pensamento sobre o que está sendo ensinado.

• **envolvimento:** é uma aprendizagem dinâmica que não se esgota em exercícios racionais, mas penetra realmente no interior do sujeito. De nada adianta sufocar o aluno com conteúdos, resultando em uma superficialidade geral de tudo: “bitolado para entender tudo de nada e perdido no espaço por entender nada de tudo” (DEMO, 2004, p.53). A aprendizagem formativa não trabalha desta forma, na verdade, exige um envolvimento profundo, não necessariamente de prazer ou de sofrimento, mas que faça o aluno mergulhar na pesquisa, na vontade de aprender e construir conhecimento. Também é importante não perder a ludicidade de penetrar no desconhecido em busca de respostas parciais, nunca de verdades.

• **avaliação:** é expediente crucial para o compromisso da educação, que garante que o aluno saiba de sua condição de aprendizagem. Avaliar os alunos por aquilo que produzem, não por aquilo que reproduzem na prova. Deve ser encarado no sentido diagnóstico permanente, portanto não rotulado como dia de avaliação ou

como o cultivo do fracasso escolar. Ocorre continuamente e ajuda tanto professor como aluno a saberem como caminha a aprendizagem.

- **orientação:** o papel do professor não é instruir, mas orientar. Cabe apoiar o aluno do modo mais envolvente possível, cabe exigir dele o melhor desempenho. Não cabe apenas “tirar dúvidas”, mas principalmente “fazer dúvidas”, questionar. A prática de ensinar é um questionamento das verdades existentes (ASSMANN, 1998, p.33). É preciso substituir uma pedagogia da certeza, por uma pedagogia das perguntas, aberta ao imprevisto. Mas, o aluno só saberá questionar se o professor o fizer. O mesmo funciona com a pesquisa, com a argumentação e o saber pensar. Se o professor não o exerce, como o aluno o exercerá?

- **relação pedagógica:** Ensinar não é formar iguais, mas diferentes unidos pelo respeito e aceitação das próprias diversidades. (DEMO, 2004, p.20). Assim, a relação pedagógica se constitui quando dois sujeitos se envolvem com respeito, tendo como horizonte diminuir as dependências e fomentar a autonomia. A relação precisa ser formativa, de modo que possibilite a ambos, adquirirem gosto pelo conhecimento. “A pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 1998, p.34).

Na maioria das escolas brasileiras esses pontos parecem estar distantes, já que os alunos não pesquisam, não se envolvem profundamente, não encontram professores formados nesta avaliação e orientação. Muitos alunos nunca aprenderam a estudar de verdade, não possuem habilidade de construir um projeto argumentando, fundamentando ou pensando. Alunos que só funcionam com aula e que saindo da escola não vão além de copiar e reproduzir.

Para atingir as dimensões estratégicas citadas, torna-se claro que a grande arte do professor não é reproduzir informação e conhecimento, mas fazer o aluno aprender. Essas condições, no entanto, pressupõem alunos que visualizam a necessidade da transformação da educação e que estejam preparados para as mudanças. Assim, é válido, neste ponto, destacar: como o professor deve trabalhar com alunos já contaminados com a idéia de transmissão, que trazem, em si, o conceito de educação instituído pelo modelo tradicional?

Não só professores possuem a dificuldade de superar esse modelo, mas inclusive alunos. Afinal, esta escola perdurou por anos a fio e ainda sobrevive. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização e da fragmentação do conhecimento. É difícil transformar algo que já está interiorizado na sociedade.

Porém, apesar da dificuldade, há necessidade de se romper com modelos tradicionais. O conhecimento precisa ser “feito” e o aluno deve participar da engrenagem da aprendizagem. Portanto, o grande desafio do educador e do educando é garantir o movimento exercitado pela aprendizagem, que não aceita mais a passividade de um ou de outro.

1.2.2 O papel do verdadeiro mestre

Uma figura estratégica das mudanças da educação é o professor que deve refazer a profissão, renovando e reconstruindo. Deve viver intensamente o seu tempo, conviver tendo consciência. Ser professor é substancialmente saber fazer o aluno aprender, buscando novas formas de ensinar.

Isto não significa que não será mais necessário o domínio dos conteúdos. Pelo contrário, além desse domínio, o profissional ainda deverá saber renová-los. Ter um compromisso ético, uma dedicação envolvente e contagiante. Também repensar seu conceito de autoridade junto aos estudantes para que ambos possam sentir e viver o significado de uma aprendizagem mútua e contínua, e que o sentido de autoridade seja desenvolvido e não imposto.

Portanto, o resgate da educação básica passa impreterivelmente pelo resgate do professor, que precisa formar-se adequadamente na origem e continuamente. Com uma formação inadequada, o professor encara esta nova educação com incertezas e desmotivações. Ao lado disso, necessita buscar uma estimulação, restituição da auto-estima e prazer profissional.

Esta não será tarefa fácil, pois o próprio sistema socioeconômico empurrou-o para baixo. Hoje, na prática, grande parte dos professores não

estuda, não lê, não pesquisa nem elabora, porque sequer tem tempo disponível, afinal, sendo seu salário irrisório, ocupa-se exageradamente lecionando. Mas não há como mudar a educação se não houver o resgate do professor. Não há qualidade na educação sem que haja verdadeiros profissionais trabalhando.

Porém, a responsabilidade não pode recair somente sobre o professor, também “é uma questão de tempo, de políticas públicas adequadas e de iniciativa da sociedade” (GADOTTI, 2000, p.250), que necessita reconhecer o valor da educação. O futuro do país que está, inclusive, dentro da escola, exige mudança.

1.2.3 O que fazer?

Os dilemas dos educadores do século XXI parecem estar resumidos em três questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Agora a educação está em um impasse: ser serva do modelo que está posto, realimentando-o acriticamente, ou ser uma reflexão crítica a este modelo. Trata-se de “remar contra a maré”, contra este sistema, com sua ética excludente, competitiva e predatória. Porém, mais do que buscar se opor, trata-se de construir pela educação, formas igualitárias e plurais de convivência entre os homens, como uma instrumentação criativa, em contexto emancipatório, visando o futuro.

Nesta direção, as conseqüências para a escola são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ser independente; saber articular o conhecimento com a prática; ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado.

A educação tornou-se estratégia para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta ‘modernizá-la’, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente. (...) A escola precisa ter projeto, como já se insistiu em outras oportunidades, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e longo prazo, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. (Ibid., p.252).

A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro, porque inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. Isso não mais serve a essa sociedade da informação e do conhecimento.

1.2.4 O tripé

A autora Graça Caldas (2006, p.128), aponta para um trecho da LDB 9.394/96 sobre o Ensino Fundamental “que tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Para isso, a escola utiliza o texto literário em suas múltiplas possibilidades (livro, crônica, poesias, etc.).

Porém, também salienta que a indústria cultural, com sua diversidade de produtos, suportes e formatos (cinema, teatro, música e mídias em geral) por fazer parte da construção do imaginário e do universo cotidiano dos alunos, professores, pais e sociedade, precisa ser incorporada ao processo de aprendizagem numa relação crítica. E é nesta incorporação que Caldas (loc.cit.) institui uma nova visão de educação apoiada sobre um tripé: “em que o aprender a pensar (Pedro Demo) seja parte integrante do aprender a aprender (Paulo Freire) para o aprender a fazer (Célestien Freinet)”.

Contudo, esta idéia não é nova, pois existe a relação com as quatro premissas apontadas pela UNESCO e adotadas pela LDB (BRASIL, 1999, p.29): aprender a conhecer¹, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Muito se tem em comum em ambas as filosofias, principalmente a de sanar com a evidente consequência da sociedade do conhecimento: a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida.

Porém, esta pesquisa adotará a estrutura do tripé por entender que o aprender a pensar se enraíza no viver e no ser a partir do momento que caracteriza essencialmente o humano, fortalecendo a autonomia, que em certo sentido é o centro da cidadania.

De uma maneira ou de outra, aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, exige-lhe a habilidade de intervir sobre ela. Em resumo, a força do tripé é prova de que o sujeito é capaz de história própria e de se negar à condição de objeto de manipulação, para emergir como um ator participativo de sua própria formação.

¹ Entenda-se aqui como um sinônimo do eixo aprender a aprender.

Assim, esses três pilares podem ser tomados também como bússola para a orientação rumo ao futuro da educação, onde o aluno juntamente com o mestre construirá o conhecimento, se posicionando diante do mundo, da vida, e trabalhando seus próprios pensamentos.

1.2.4.1 Aprender a aprender

É um eixo defendido pelo brasileiro Paulo Freire e que tem como pano de fundo o prazer em conhecer, em compreender e em descobrir, supondo o exercício da atenção, da memória e do pensamento. Faz parte do conceito de criatividade, capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de “saber se virar” e inventar saídas. O aprender a aprender significa não imitar, copiar ou reproduzir.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é construir, reconstruir, *constatar para mudar*. (FREIRE, 1996, p.77, grifo do autor).

A verdadeira aprendizagem não se assume como um mero registro de informação, mas quando o aluno consegue relacioná-la com aquela que já possui, construindo seu próprio conhecimento e exercendo sua politicidade, que significa:

promover a habilidade de intervenção no destino das pessoas e sociedades, à medida que se forjam sujeitos capazes de história própria. Esta habilidade é secundada principalmente pela capacidade de aprender e conhecer, através da qual a vida, pelo menos em parte, pode ser ‘feita’. (DEMO, 2004, p.17).

Cada cidadão tem o direito de traçar conscientemente sua própria história: aprendendo, agindo e refletindo sempre. Mas como proporcionar o aprender a aprender na educação? Existem competências que podem ser desenvolvidas em aula, contribuindo para a autonomia e a formação do aluno.

Por exemplo: promover comportamentos habituais de busca de informação complementar ou de aprofundamento (consulta de livros, registros ou materiais), organização da informação (esquematização, seqüencialização, definição dos termos), o uso de registros (visualização de anotações, idéias), estruturação dos ambientes de trabalho (arranjo dos espaços e dos horários,

eliminação ou controle de obstáculos, definição de intervalos), comportamentos de busca de apoio e de esclarecimento nos outros (professores, pais ou colegas).

Importa que tais competências sejam usadas em todas as áreas, tanto em seqüências de estudo em classe e em casa, como em produções de trabalhos diversos. Assim, a escola desenvolve o aprender a aprender.

Os próprios documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, defendem a importância do aprender a aprender na seguinte citação: “O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (BRASIL, 1999, p.25-26). A escola, nesse caso, promove a formação continuada dos que compõe o ambiente escolar: todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo,

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25).

Fica claro que o mais importante é saber aprender os meios para se chegar até o conhecimento, que não cessa de progredir e de somar. Além disso, o aprender a aprender não se restringe somente aos muros da escola, mas inclusive à educação ao longo da vida, permitindo ordenar as diferentes seqüências de aprendizagem (educação básica, educação superior, vivências de si e com o mundo), gerir as transições, diversificar os percursos e valorizá-los.

Também, o sucesso de qualquer sujeito está ligado à renovação permanente e à capacidade de reconstruir conhecimento. O aprender a aprender é traduzido pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe, e inclusive, mudar os próprios conceitos.

O objetivo da educação é, assim, reformar e modificar o homem com relação às regras e rotinas propostas ou impostas sobre ele pelas forças que os sujeitam. A educação deve se esforçar para formar cidadãos que não apenas sobrevivam num mundo rapidamente em mudança, mas que estejam sempre abertos à possibilidade de mudar a si próprios ou de serem mudados. Sujeitos levados à condição de construtores e reconstrutores de suas autonomias, aqueles que inventam, modificam as realidades e participam das transformações sociais.

1.2.4.2 Aprender a fazer

Há muito o estudioso francês Freinet já se posicionava: “Infeliz da educação que pretendesse, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que eles podem chegar ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência” (CABRAL, 1978, p.78), defendendo a idéia da experiência e do fazer. Freinet aponta que faz parte da natureza humana o gosto pelo saber sobre o mundo e sobre as coisas. A ousadia do fazer, com seus erros e acertos, que possibilita a construção.

Desde que nasce, a criança busca e procura criar sentidos às relações que têm, mesmo através de tentativas ainda aleatórias. Aos poucos, seus modos de agir vão criando sentido em movimento à construção do conhecimento. Assim, não tem como negar que o saber é fruto da experiência que se ramifica de forma cada vez mais complexa. Na mesma medida, se torna mais apta a elaborar saber e integrá-los aos saberes anteriormente elaborados.

O saber não é só fruto da experiência do sujeito, mas também da experiência com os outros sujeitos, sendo o motor da apropriação do saber a ação/interação, traduzidas no fazer. Para Freinet o verdadeiro papel do professor na prática do aprender a fazer é de incitar, apontar pistas e constantemente desafiar o aluno a superar-se. Cabe ao professor, prever as maneiras mais eficazes que permitirão aos próprios alunos chegarem aos conhecimentos.

Na reorganização didática da educação proposta por Freinet, a partir de seu projeto de trabalho, cada sala de aula poderia se transformar num laboratório do fazer e num lugar onde as crianças aprendem fazendo e refletindo, onde o aluno constrói, através da realização de produtos (textos, artefatos, objetos de toda a ordem), conhecimentos que realmente têm sentido. Sentem profundamente o prazer que dá a produção, quando é dotada de experiência com sentido pessoal e coletivo.

Em Freinet a técnica essencial da educação consiste em dar aos alunos o desejo e a possibilidade de realizar um trabalho real, um trabalho socialmente produtivo, isto é, a produção de uma matéria-prima com fins úteis para os indivíduos ou para a sociedade. (Ibid., p.70).

Traduzindo para a prática pedagógica, seria afirmar que um aluno teria maior prazer em produzir textos se tal exercício tivesse algum sentido para si. Por exemplo, trocar correspondências com um amigo estimularia naturalmente o aluno a escrever com coesão, sem erros e com boa apresentação, não para obter uma boa nota, mas porque quer que sua mensagem seja compreendida e bem apresentada para seu correspondente.

Outro exemplo:

O fato de a criança imprimir seu texto livre e publicá-lo no jornal da classe, motiva-a, logicamente muito mais a realizar um trabalho bem cuidado, sobretudo quando ele sabe que sua produção não vai acabar na gaveta do professor toda rabiscada de tinta vermelha... (Ibid., p.85).

Esse processo de aprendizagem que se inscreve na vida do educando, claramente se baseia em seu interesse e se desenvolve pela sua própria experiência.

Porém, é importante deixar claro que não é por falta de experiências que o aprender a fazer não ocorre na escola. Todo ato educativo é dotado de experiências, boas ou más. O aluno pode ter repulsa aos livros por passar por uma experiência de trabalho na escola. Ou por outro lado, pode nunca ter gostado de ler e uma experiência de trabalho na faculdade lhe despertar o gosto.

Fica claro, então, que no eixo do aprender a fazer não basta insistir somente na necessidade de experiência, pois tudo depende da qualidade da experiência pela qual se passa. Assim, o ofício do professor é velar para que sejam aproveitadas as oportunidades de experiências de qualidade.

Outro pesquisador que também defendeu fielmente em seus estudos a importância da conexão entre a educação e a experiência pessoal, como uma atitude integrada entre o indivíduo e o mundo, foi o americano John Dewey.

A metodologia adotada por Dewey procura meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como centro da educação, um agente ativo no processo de aprendizagem. Seus princípios básicos são: desenvolver a solidariedade, integrar aluno e sociedade, promover atividades que favorecessem a cooperação das crianças, enfim, formar o cidadão.

Esta nova prática pedagógica chegou a vigorar na Escola Nova, com a visão de que à medida que a escola transformasse seus métodos ativos de ensino-aprendizagem acabaria por formar pessoas diferentes que fariam a diferença na mudança da sociedade.

Portanto Dewey (1967, p.8) pretendia que a escola assumisse seu papel como instituição social e enraizasse seus objetivos de formar o cidadão para si e para o mundo:

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política.

Por isso também que o autor não conseguia visualizar a dissociação entre educação e vida. Portanto, esta nova educação se preocupou com a formação do cidadão em seu sentido amplo, e não somente com a formação profissional. Isso porque a substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental.

“Neste sentido, vale mais hoje a *competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, do que a pura *qualificação profissional*” (GADOTTI, 2000, p.251, grifo do autor). Vale mais o envolvimento social e político do que o individual.

É necessário o saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco e do inovador, resolver conflitos, saber comunicar-se e superar obstáculos, isto é, desenvolver acima de tudo qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais, nas relações com o mundo e consigo mesmo.

De que adianta, no ensino superior, preparar incisivamente a qualificação profissional para um trabalho? Flexibilidade é uma grande marca em todas as profissões. “Existem hoje perto de 11 mil funções na sociedade contra aproximadamente 60 profissões oferecidas pelas universidades” (GADOTTI, *loc. cit.*). Por isso não basta a qualidade profissional.

O ensino precisa dar maior ênfase para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, juntamente com a preparação para a vida profissional, assim, numa perspectiva escolar, o zelo pelo aprendizado não se separa do zelo pelos valores. É necessária a formação do indivíduo com suas competências e habilidades.

Segundo Pierre Lévy (1997 apud SILVA; CUNHA, 2002, p.81):

nas nossas interações com as coisas, desenvolvemos competências. Nas nossas relações com os signos e com a informação, adquirimos conhecimento. Na relação com os outros, através da iniciação e da transmissão, fazemos viver o saber. Competência, conhecimento e saber (que podem estar relacionados com os mesmos objetos) são três formas complementares da transação cognitiva que se confundem todo o tempo. Cada atividade, cada ato de comunicação, cada relação humana implica um aprendizado...

... e o saber fazer se aproxima da capacidade de enfrentar problemas concretos e de apresentar soluções criativas, por isso sua importância.

Por fim, é necessário deixar claro a distinção do fazer entendido somente como prática, supondo ingenuamente que saber fazer não passe pela teoria. O planejamento educacional deve se inserir no equilíbrio entre a boa teoria e a boa prática. Isto significa que a educação não pode aceitar a imposição de opção entre a teoria e a prática. A nova educação tem que trabalhar de uma maneira que a teoria decorra da prática e ao mesmo tempo a gere.

1.2.4.3 Aprender a pensar

Este eixo foi defendido por muitos autores, principalmente por Pedro Demo, que no decorrer de seus inúmeros livros, discorre sobre o aprender a pensar na educação através do incentivo da pesquisa na escola. É importante notar que o tema aprender a pensar não está sugerindo que os professores devam ensinar aos alunos como devem pensar, mas sim criar oportunidades para pensar e discutir o pensamento, visando o desenvolvimento da habilidade de aprender e da gestação da consciência crítica.

A mente humana não tem como função principal o armazenamento de dados e informações, mas essencialmente os reprocessa, reconstrói,

redimensiona, revelando a capacidade de interpretação própria por parte do sujeito: o pensar. O pensar prazeroso, não o árduo e penoso.

Há uma diferença total entre acesso à informação e capacidade de interpretação, com base em pensamento crítico (...). Aprendizagem não gira em torno de adquirir informação, maximizar eficiência, divertimento. Gira em torno do desenvolvimento da capacidade humana (...). O que abre os desejos em nossos cérebros não é informação, mas idéias, invenções e inspiração. (DEMO, 2001, p.65-66).

Esta argumentação de Pedro Demo esclarece que a educação deve vir permeada de desejos, invenções e idéias, como uma experiência gostosa. Que a verdadeira motriz do ensino está no desenvolvimento da capacidade humana, e entre elas, o saber pensar próprio.

O cérebro/mente está feito para a fruição do pensar. Por isso a ênfase no 'pensar próprio' – não apenas como pensamento que consegue tomar forma e articular-se, mas também como uma experiência humanamente gostosa – é um tema pedagógico fundamental. (ASSMANN, 1998, p.30).

A escola deve ser um lugar gostoso, que oriente a socialização do aluno entre o seio da instituição familiar e o mundo. Afinal o aluno não deve saber pensar somente na escola ou sobre assuntos tratados em seu meio. O saber pensar liberta o aluno para a vida e é o caminho para sua autonomia.

Mas como fomentar o pensar na sala de aula? Em primeiro lugar, antes de o professor querer ensinar a pensar, é preciso saber pensar. Ninguém consegue ensinar nada que não saiba. Como exigir o pensar do aluno se o próprio professor não o pratica? E como por em prática para o aluno? Demo defende o trabalho em aula de uma verdadeira pesquisa, direcionada também pelo professor pesquisador. Mas em que consiste esta pesquisa?

Pesquisa é uma atividade reconstrutiva que se define aqui pela capacidade de questionamento e, portanto, não admite resultados definitivos. Um dos caminhos para o seu desenvolvimento é a biblioteca, onde é preciso munir-se de leitura farta, para dominar posturas explicativas, entre elas escolher a mais aceitável e a partir desta elaborar, devagar e sempre, uma própria.

Assim, o aluno forma sua estrutura, sua base. Por vezes, no começo será difícil redigir textos longos, mas é sempre preferível qualidade à quantidade: uma idéia bem trabalhada é melhor do que muitas superficiais. Afinal, a finalidade

não é, em si, ler e escrever – para assinar o nome, copiar ordens – mas para poder ocupar espaço próprio na sociedade e fundar caminhos da consciência crítica. Pesquisa, assim, é simplesmente essencial.

O segundo passo é dar subsídios para o aluno descobrir o que ler, quanto ler, como ler, para formar o seu próprio juízo, recebendo criticamente o ponto de vista do outro e comunicando criticamente o próprio ponto de vista. Não seria simplesmente copiar a página de uma enciclopédia, nem tampouco fotocopiar textos de livros didáticos para constituir um trabalho de pesquisa. O mais importante é argumentar com elaboração própria,

é saber questionar o autor, interpretar seus argumentos centrais e refazê-los com mão própria, compreender seu contexto e suas bases teóricas e metodológicas, passar por dentro do livro e não pelas orelhas. (DEMO, 2001, p.87).

A presença de um discurso lógico, com começo, meio e fim; o aprofundamento de idéias; a clareza em fundamentar o que se diz e originalidade dentro de uma atividade reconstrutiva são os sinais de uma verdadeira pesquisa. Assim, a pesquisa deve deixar de ser mais um trabalho para fazer parte fundamental da prática educativa em que o próprio aluno reconhece tal importância em sua formação.

Nesse sentido, o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva. É fácil pensar pelos alunos, mas é bem mais difícil dar-lhes oportunidades para que pensem sozinhos.

No entanto, se um dos objetivos da educação é desenvolver a autonomia do cidadão, o professor deve motivar o pensamento, além de apontar, abrir oportunidades e avaliar. Não existe imposição, nem uma liberdade total. O que deveria existir, seria uma clareza do objetivo do professor e do seu papel.

Porém, o saber pensar tem como ponto de partida a autonomia do pensar e esta não pode ser fabricada de fora, imposta, concedida, e sim conquistada. O desenvolvimento da autonomia é um fenômeno social e não só individual. “De um lado, para tornar-se autônoma toda pessoa precisa de ajuda. De outro, tornando-se autônoma, deve saber dispensar a ajuda” (Ibid., p.18).

Assim, a autonomia só se formará com a colaboração e intervenção dos outros, podendo a balança pesar para os dois lados: abafando-a ou motivando-a. Desse modo é importante frisar que tanto a prática educativa, quanto a maneira como se porta o professor podem influenciar como pesos para essa balança: o abafamento da autonomia ou sua motivação. De maneira geral, existe um reconhecimento da importância da autonomia e do pensar de todos os alunos.

Espera-se que em situações novas, elas sejam capazes de aplicar o conhecimento anteriormente obtido através da reflexão própria. Espera-se que sejam capazes de selecionar o certo e o errado nas diversas situações da vida, enfim, que apresentem novas idéias e novos sonhos. Nesse raciocínio, a escola deve caminhar para formar agentes críticos e pensantes, que questionem e argumentem. Neste sentido, saber pensar é, sobretudo, saber intervir:

Quem não sabe pensar, acredita no que pensa; mas quem sabe pensar, questiona o que pensa. Abandona a autoridade do argumento e prefere o argumento de autoridade, dedicando-se a argumentar, fundamentar, elaborar (...) parte para duvidar do que vê ou ouve, não se resigna a simplesmente aceitar. (Idem, 2004, p.23).

Mesmo porque o indivíduo que sabe pensar consegue fazer relações montando peça por peça de um quebra-cabeça, questionando sua condição histórica e imaginando o caminho da solução. “Quem sabe pensar sabe olhar por trás, fazer o caminho inverso, desfazer a trama, ler o problema” (Idem, 2001, p.18). Assim, quem sabe pensar, não faz por fazer, sabe por que e como fazer, assumindo uma postura curiosa, de quem pergunta, indaga e busca.

Assim, o aprender a pensar visa o desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, iniciativa, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo, crítico e criativo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística. Precisa ser integral.

Por isso, é preciso aprender a pensar o quanto antes, não só com o texto, mas também com imagens, a pensar a realidade para reconstruí-la e não apenas “pensar pensamentos”, pensar o já dito, o já feito. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

“A escola e os meios tecnológicos de comunicação e informação caminham em paralelo. Ambos retratam a realidade e a cotidianidade; apresentam valores, conceitos e atitudes presentes na realidade geral, que são absorvidos sob diferentes matizes”.
Tania Porto

1.3 O processo educacional com a mediação dos meios de comunicação

A evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de equipamentos, mas aos comportamentos dos indivíduos que repercutem na sociedade, já que as tecnologias foram introduzidas na vida de todos a ponto de influenciar o cotidiano, evidenciando novas formas de agir e de comunicar.

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa, por exemplo, acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória e percepção), as tecnologias redefinem seu alcance e seu significado, a ponto de colocar em questão o funcionamento das instituições e dos modos habituais de trabalho de empresas e escolas.

Assim, a educação não pode mais ficar distanciada dos meios de comunicação, que, exercendo hoje uma influência decisiva, educam mais que a própria escola. Então, é necessário defrontar-se com o desafio de trazer para o contexto da escola, as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares.

1.3.1 O encontro entre as TIC e a educação

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para os alunos. As velhas tecnologias se resumem à lousa, giz e material impresso ou fotocopiado. Na maioria das vezes, a escola prepara para ler símbolos (palavras, frases) em

textos escritos, sem a consideração de outras linguagens presentes na realidade atual e, principalmente, sem a preparação para a abundância de novidades impostas pelo mundo tecnológico. Afinal, qual o lugar das TIC na escola hoje?

(Elas) disponibilizam aos sujeitos escolares um amplo leque de saberes que, se trabalhados em perspectiva comunicacional, garantem transformações nas relações vivenciadas no cotidiano escolar. (PORTO, 2006, p.44).

Elas são mediadoras da realidade no processo pedagógico por registrar e transmitir o acúmulo de conhecimento já produzido pela humanidade. Então, descarta-se a idéia de as TIC serem utilizadas nas escolas como “tapa buracos” nas eventuais ausências de professores ou para fins de “efeito-demonstração”. Cabe à escola evidenciá-las como objetos de estudo pretendendo um entendimento mais aprofundado sobre suas linguagens.

Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a *capacidade de pensar*, em vez de desenvolver a memória. Para estes, a função da escola será, cada vez mais, a de *ensinar a pensar* criticamente. Mas, para isso, é preciso dominar mais *metodologias e linguagens*. (GADOTTI, 2000, p.12, grifo do autor).

Inclusive a linguagem cinematográfica. A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a do audiovisual. Com as mais diferentes tecnologias, o aluno explora caminhos, cria e experimenta possibilidades – o que muitas vezes não lhe é possibilitado pela escola, em nome de atender ao plano de ensino.

Por isso, os jovens que ainda não internalizaram essa cultura do papel adaptam-se ao uso do computador e do audiovisual com mais facilidade do que os adultos. Os jovens “estão em outra”, e isso significa que pedem por outras necessidades, percepções, formas de relacionamento, maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender (PORTO, 2006, p.45).

Os alunos já estão nascendo nessa nova cultura, a cultura digital, que transmite palavras, imagens, sons, fotos, vídeos, hipertextos, isto é informações, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, flexível, e principalmente superficial, o que preocupa. A linguagem audiovisual, em sua maioria, não trabalha com a atitude crítica ou com a reflexão do espectador. Ela engloba um mundo dado aos sentidos (plurissensorial), tendenciando uma

interpretação fragmentada. Porém, como manter as práticas pedagógicas sintonizadas com o mundo atual e seus novos conhecimentos?

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p.172, grifo do autor).

A questão, então, é encarar que a escola, como instituição constituinte da sociedade deve acompanhar suas mudanças e repensar sua estrutura. Deve, principalmente, cumprir com seu papel na aquisição do conhecimento ao inserir as tecnologias nas práticas educativas.

Porém, não a qualquer custo, mas com a consciência de que são fontes de conhecimento e de que algo precisa mudar. Com esta inserção, a educação valorizaria a visão multidimensional do homem (dimensão ética, estética, afetiva, política, cultural e social).

Mas no ambiente escolar, ainda muitos professores temem sua substituição pelas TIC, devido à insegurança derivada do falso receio de estar sendo superado, no plano cognitivo, pelos recursos instrumentais.

Outros ainda questionam a tendência instrucionista visível de algumas mídias que se traduz em uma diminuição do esforço do estudo, como por exemplo, na *Internet*, onde “nada se cria, tudo se copia”. Assim, persiste a idéia preconceituosa de que a mídia despersionaliza, anestesia as consciências e é uma ameaça à subjetividade.

Por outro lado, mesmo que algum professor quisesse se preparar para atuar na escola com o vídeo-game, por exemplo, enfrentaria obstáculos com a direção e com os pais dos alunos, por não estarem preparados para aceitar a inclusão do jogo em uma situação pedagógica.

Diante destas linguagens, a grande maioria se vê apenas como usuário/espectador e as consideram apenas como uma maneira de passar tempo. Assim, o preconceito não está somente nos olhos dos professores, que além de carregarem a marca da educação tradicional, também convivem com a utilização incoerente da tecnologia por outros docentes.

No fim das contas, a tecnologia não é boa nem é má, dependendo das metodologias e objetivos, “tampouco neutra, já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e do outro fecha o espectro de possibilidades” (Ibid., p.26). Não se trata de avaliar seus impactos, mas de situar possibilidades de uso.

Assim, o potencial educativo das tecnologias pressupõe uma sensibilização e preparação docente para o uso, pois o simples fato de utilizar um vídeo durante a aula não garante uma aprendizagem significativa. Hoje o desafio para a educação vai além da inclusão das modernas tecnologias na sala de aula; inclui o ensinar através das tecnologias. O “como usar” é o ponto chave.

Então, não é verdade que as TIC resolvam as questões pedagógicas da aprendizagem. Elas podem auxiliar, e auxiliam, quando bem utilizadas.

Usar todas as novas tecnologias na educação e na formação sem mudar em nada os mecanismos de validação das aprendizagens seria o equivalente a inchar os músculos da instituição escolar bloqueando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de seus sentidos e de seu cérebro. (Ibid., p. 175).

Isso significa dizer que a existência das TIC na escola pode somar um intenso potencial para a mudança das práticas pedagógicas, porém, se não houver uma transformação no sistema e nos processos de aprendizagens, a tecnologia só consegue garantir o potencial, mas não a mudança.

Em outras palavras, a postura educativa sobre o uso dos meios na escola vai além da visão de ferramentas tendo o intuito de ajudar a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para as formas do conhecimento, do aprender e do conhecer, envolvendo a coordenação de sentidos, combinando comunicações corporais e percepções. Este raciocínio,

não pressupõe uma didática nova, mas uma postura que se apóia na inter-relação entre professor e alunos como sujeitos que se organizam, decidem e buscam superar obstáculos, tendo em vista os conteúdos curriculares, intermediados com as tecnologias e situações da cotidianidade. Não propomos a apologia das tecnologias, mas a utilização destas como uma das alavancas para reflexão na sala de aula, como um dos elementos desencadeadores de percepções sobre as complexidades do mundo atual e como mediadoras de processos comunicacionais. (PORTO, 2006, p.48).

A verdade é que a educação não pode desconsiderar a influência das mídias no cotidiano dos alunos, a ponto de ignorá-la, afirmando que é prejudicial.

Considerando sua existência, a escola reconhece esse novo domínio do conhecimento e trabalha a criticidade dos alunos diante desta influência.

No melhor dos casos, a tecnologia apóia e melhora a vida humana, e admoestando que, no pior dos casos, aliena, isola, distorce e destrói, dando a entender que já não se tem alternativa. (DEMO, 2001, p.69).

Neste sentido, a introdução dos novos meios na escola, englobando toda sua dimensão política, econômica e social, é a única defesa possível contra os efeitos nocivos das mídias. Os próprios Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, ressaltando esta importância estabelecem que praticamente um terço dos conteúdos dos currículos que vierem a ser elaborados levem em conta a presença das TIC na sociedade e na educação (SOARES, 2000, p.24).

Mas apesar da boa intenção da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo deste novo docente: o mentor e instigador ativo da dinâmica de pesquisa-aprendizagem. Portanto, incluir as tecnologias educacionais nos cursos de formação é uma solução, a fim de formar o educador comunicador e fornecer suporte pedagógico para melhor aproveitamento dos meios na escola.

Também, defendendo o uso das mídias na educação, Dizard (2000, p.93) cita o famoso estudioso em comunicações, McLuhan que há uma geração já

sugeriu que a tecnologia de mídia em qualquer época é uma força poderosa na modelagem da estrutura social, ao impor um regime mental específico, que permite às pessoas processarem a informação codificada na tecnologia.

Em outras palavras, McLuhan afirma que a mídia, dependendo do seu modo de utilização, nos ensina a pensar, e é por esse caminho que a escola deve trilhar. Aproveitar as inúmeras ferramentas de tecnologia e decifrar os discursos das mídias visando o desenvolvimento do pensar do aluno. Por outro lado,

Não propomos à escola a exclusão de textos lineares e imagéticos com que tradicionalmente vem trabalhando, mas uma agregação, a estes, de jogos e de outras linguagens tecnológicas e comunicacionais que permitam ao usuário a seleção, busca e mixagem de informações, de situações de aprendizagem e, conseqüentemente, o diálogo com a realidade atual. (PORTO, 2006, p.47).

Será essencial identificar o papel que as TIC podem desempenhar na escola e, isso posto, resolver como utilizá-las facilitando uma aceleração do processo educacional em direção a educação ao longo da vida e com qualidade.

Capítulo 2

O CINEMA E A EDUCAÇÃO

“O cinema é uma linguagem de imagens, com seu vocabulário, sua sintaxe, suas flexões, suas elipses, suas convenções, sua gramática.”
Alexandre Arnoux

2.1 A linguagem cinematográfica

O cinema oferece uma seleção preliminar de sons, ações, palavras, descartando muitas delas e reforçando o material selecionado. Significa reconstruir a realidade de outra forma, confinando as imagens num determinado enquadramento, selecionando vozes, emoções e às vezes idéias. Significa contar uma história de uma maneira específica, com uma linguagem própria.

2.1.1 O início

O mundo encontra-se impregnado de movimento, gerando uma inigualável sensação de vida. Poucas pessoas prestam atenção a isso, mas desde sempre alguns homens sentiram a necessidade de registrar e reproduzir imagens em movimento. Isto se torna claro quando examina-se algumas das antigas pinturas rupestres, que representam através de animais de múltiplas pernas, a noção de velocidade de maneira sintética e curiosa.

Mas, na realidade, passaram-se muitos anos para que o homem adquirisse recursos para recriar o mundo circundante, o que ocorreu somente nas últimas décadas do século XIX. Tudo começou com técnicas minimamente eficazes, chamadas de brinquedos óticos, que são mecanismos que criam ilusões óticas de movimento sem dispor de película cinematográfica e aparelhos a fins.

Paralelamente a essas descobertas, outra invenção havia começado a se desenvolver: a fotografia, que é uma das bases para o cinema. Nomes como

os de Daguerre, Muybridge, Marey, Nièpce² estavam envolvidos com essa novidade, além de vários deles interessados na idéia do movimento de imagens.

Plateau³ ao observar o movimento do andar das pessoas, percebeu que o ato de andar exigia que o pé passasse por várias posições até concluir o passo. Portanto, poderia ser feito o inverso: uma imagem em movimento a partir de várias imagens paradas. Mas como sintetizá-lo? Thomas Edison⁴ teve a solução: criou o kinetoscópio, um aparelho que reproduzia o movimento das imagens, mas que, entretanto, poderia ser visto apenas por um único espectador.

Já a reprodução de movimentos para uma grande platéia foi da incumbência dos irmãos Lumière⁵. Eles eram proprietários de uma indústria de filmes na França e inventaram o cinematógrafo (do grego: *kiné*, movimento + *graphós*, escritor, reproduzidor). Então, estava montada a máquina de captar e reproduzir imagens em movimento, cuja primeira demonstração pública estiveram presentes 33 pessoas, no *Grand Café*, do *Boulevard de Capucines*, em Paris, no dia 28 de dezembro de 1895 (PEREIRA, 1981, p. 14). Assim sendo, o cinema, a arte mais recente, é a única que possui data de nascimento.

Em resumo, dois problemas básicos precisavam ser solucionados para que o cinema fosse inventado. O primeiro, técnico, consiste em inventar um equipamento capaz de captar imagens em movimento e depois reproduzi-las. O segundo criar uma nova língua que pudesse comunicar de forma singular as idéias capturadas e organizadas no filme. O primeiro problema foi resolvido com o cinematógrafo, e o segundo com a criação da linguagem cinematográfica.

² Louis-Jacques DAGUERRE (1787-1851), pintor e físico francês, inventou em 1829 o daguerreótipo, processo fotográfico que fixava imagens em superfícies metálicas sensíveis, em associação com Joseph-Nicéphore NIÈPCE (1765-1833), químico francês. Já Jules-Étienne MAREY (1830-1904), fisiologista francês, desenvolveu, em 1892, a cronofotografia, um sistema que permitia realizar uma série de fotografias em seqüência, a partir do experimento de Eadweard MUYBRIDGE (1830-1904), fotógrafo inglês, que fez seqüências de tomadas fotográficas de um cavalo a galope para análise de seu movimento (TASSARA, 1996, p.16).

³ Joseph-Antonie PLATEAU (1801-1883), físico belga, quem primeiro conseguiu medir o tempo da persistência retiniana (PEREIRA, 1981, p.12) que será aprofundada adiante.

⁴ Thomas Alva ÉDISON (1847-1931) realizou importantes experiências no início do cinema, criando o Kinetoscópio e o Fonógrafo. Em 50 anos de atividades, registrou 1.033 patentes, entre elas a lâmpada incandescente. Em 1889, Edison assiste à projeção do primeiro filme sonoro em seu "Cinefonógrafo" que, por sinal, logo foi abandonado pela grande dificuldade de sincronização entre imagem e som, adiando em 40 anos a data de criação do cinema sonoro.

⁵ Os irmãos LOUIS (1864-1948) e AUGUSTE (1862-1954) Lumière são considerados pela maioria dos historiadores os inventores do cinema.

2.1.2 Como a linguagem cinematográfica surgiu

Os irmãos Lumière, ao filmarem *A chegada do trem na estação de Ciotat* e o apresentarem na primeira sessão de cinema, não tinham a intenção de produzir uma obra artística, mas simplesmente de reproduzir a realidade. A imagem do trem, que causou pânico na platéia, era como se fosse verdadeira, mas era preto e branco e não fazia ruídos. Assim, não podia haver dúvida que não se tratava de um trem de verdade, mas sim de uma ilusão.

Essa ilusão de verdade, que se chama *impressão da realidade*, foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema. O cinema dá a impressão de que é a própria vida que vemos na tela, brigas verdadeiras, amores verdadeiros. (BERNARDET, 2000, p.12, grifo do autor).

Naquela época, fantasia ou não, a realidade do filme se impunha com toda força. Mas durante muito tempo a câmera permaneceu fixa, registrando a boca de cena de um teatro ou o ponto de vista do “regente de orquestra”.

Aos poucos o homem percebeu que a câmera possuía um potencial maior do que apenas reproduzir a realidade. Com esse instrumento, era possível criar outra realidade. Isso é evidente na obra de Méliès⁶, por volta de 1902, que com recursos prodigiosamente ilimitados, conseguiu desenvolver experiências de ilusionismo e se tornar o inventor do espetáculo cinematográfico.

Sendo mágico, Méliès descobre a magia da câmera e produz alguns truques em seus filmes. Ele fazia objetos e personagens sumirem de cena com a breve interrupção da filmagem, além de usar e abusar da sobre-impressão (refilmagem sobre negativo já exposto) o que lhe permite aparecer, na mesma cena, fazendo o papel de duas, ou mesmo três personagens diferentes. Então, se os irmãos Lumière utilizaram o cinema como reprodução e documentação do real,

Méliès passa a utilizá-la como instrumento para contar histórias, histórias mágicas, cheias de fascínio (...) que abre ao cinema o campo do sonho, da ficção, do imaginário. E isto agradou o ‘respeitável público’. (PEREIRA, 1981, p.16).

Méliès pode ser considerado o criador do cinema como espetáculo, lançando as bases da expressão artística do cinema. Em seus filmes ele produzia

⁶ Georges MÉLIÈS (1861-1938) um grande mágico proprietário do Teatro *Robert Houdin* de Paris, verdadeiro profissional de espetáculos, que ficou encantado com a invenção do cinematógrafo.

cenários, efeitos especiais, empregava atores e intencionou contar uma história. Mas, ainda a câmera era fixa e enquadrada o palco de uma “peça teatral”. Porém, a emancipação da câmera foi um elemento decisivo da constituição do cinema enquanto arte. Isso data quando deslocaram o aparelho de filmagem ao longo de uma mesma cena⁷, através dos movimentos de câmera.

Foi aí, (...) que o cinema gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocábulo e uma gramática de incrível variedade. (CARRIÈRE, 1995, p.14).

Tal fato desencadeou, portanto em um fundamento da arte cinematográfica: a montagem; e possibilitou o cineasta a impor diversos pontos de vista ao espectador que passa a se envolver na narrativa com a câmera ativa.

Então, tendo começado como simples reprodução do real ou, espetáculo filmado, o cinema tornou-se, pouco a pouco, uma linguagem, isto é, uma maneira específica de conduzir um relato ou e de veicular idéias. Os nomes principais dessa evolução são Griffith⁸ e Eisenstein⁹ que com a montagem e outros elementos fílmicos, estruturaram a linguagem cinematográfica.

Convertido em uma linguagem graças a uma *escrita* própria que se encarna em cada realizador sob a forma de um *estilo*, o cinema tornou-se por isso mesmo um meio de comunicação, informação e propaganda, o que não contradiz, absolutamente, sua qualidade de arte. (MARTINS, 2003, p.16, grifo do autor).

É indiscutível que cada filme possui sua especificidade dada por cada realizador. Alguns filmes são mais comerciais, outros mais artísticos, mas todos se utilizam da linguagem cinematográfica para transmitir idéias e sensações e expressões. Existem filmes perfeitamente eficazes no plano da linguagem, mas que se mostram nulos no ponto de vista estético: não têm existência artística. Nota-se que nem sempre o que se representa (significante) é o que se veicula (significado), como uma reprodução fiel do real. A utilização da imagem fílmica e seus inúmeros elementos é que irá refletir a força do cinema enquanto arte.

⁷ Não são todas as pesquisas que indicam quem executou este feito, porém o autor Martins (2003, p.31) aponta que foi o inglês, George Albert SMITH, representante da “Escola de Brighton” que a partir de 1900, libertou a câmera estática, modificando o ponto de vista de um plano a outro.

⁸ David Wark GRIFFITH (1875-1948) é considerado por muitos o criador da linguagem cinematográfica. Soube utilizar a montagem resultando na inventiva narrativa, através do uso mais dramático e participante da câmera, com seus movimentos e angulações (PEREIRA, 1981, p.18).

⁹ Mikhaikovitch EISENSTEIN (1898-1948) nasceu na Letônia e foi um passo a frente de Griffith com sua célebre teoria da montagem, em que duas imagens se fundem para formar uma terceira no inconsciente do espectador (MERTEN, 1995, p.39).

2.1.3 A imagem fílmica: o elemento de um discurso

Como o cinema trabalha principalmente com imagens, numerosos autores defendem que a linguagem cinematográfica é universal. Isto não se nega. Porém, o significado de um filme pode estar mais além: aberto às interpretações dos espectadores, e conduzidos por sua linguagem própria e elementos fílmicos. Entre eles, o elemento básico da linguagem cinematográfica é a **imagem fílmica**, em que seu caráter específico possui um movimento. Também o som é decisivo por reforçar o poder de penetração da imagem, intensificando-a:

nosso campo auditivo, com efeito, engloba a todo o momento a totalidade do espaço ambiental, enquanto o nosso olhar não consegue cobrir mais de sessenta graus de uma só vez, sendo que apenas trinta de maneira atenta. (Ibid., p.22).

Isso significa que o conjunto da imagem fílmica constituída de movimento e som, pode vir a acentuar uma rede de intenções atreladas aos demais elementos fílmicos (tempo, duração, enquadramento, etc.) para contribuir à veiculação do significado intencional do realizador.

E tal construção de cenário é tão envolvente para o espectador que, por vezes, discorre em lágrimas em uma cena que, ao vivo, não o tocariam. Isto porque, em uma sala fechada e escura, o espectador se dispõe ao envolvimento na história. Além disso, a força do cinema

advém essencialmente de sua onipotência figurativa e evocadora, de sua capacidade única e infinita de mostrar o invisível tão bem quanto o visível, de visualizar o pensamento juntamente com o vivido, de lograr a compenetração do sonho e do real, do impulso imaginativo e da prova documental, de ressuscitar o passado e atualizar o futuro, de conferir a uma imagem fugaz mais pregnância persuasiva do que o espetáculo do cotidiano é capaz de oferecer. (Ibid., p.19).

Portanto, a representação é sempre mediatizada pelo tratamento fílmico, como lembrou o semiólogo Christian Metz (apud MARTINS, Ibid., p.18):

Se o cinema é linguagem, é porque opera com a imagem dos objetos, não com os próprios objetos. (...) Arranca do mutismo do mundo um fragmento de quase-realidade para fazer dele o elemento de um discurso. Dispostas diferentemente do que na vida, tramadas e reestruturadas pelo fio de uma intenção narrativa, as efígies do mundo tornam-se os elementos de um enunciado.

Sabendo que o cotidiano não requer trilhas sonoras que enfatizam sentimentos, como no cinema, nem mesmo utiliza recortes de pontos de vistas

que mostram detalhes ou escondem objetos, como nos enquadramentos de câmera, é possível afirmar que o cinema não é simples reprodução da realidade.

Basta lembrar que a visão monocular da câmera é quem organiza e, principalmente, determina a posição do sujeito espectador. A câmera é como um lápis do realizador. “A câmera como um instrumento de escrita... a linguagem dos filmes – comum a todos e peculiar a cada um” (CARRIÈRE, 1995, p.45).

Essa dicotomia entre quase-realidade se apresenta, por exemplo, em um filme que enquadra uma cobra que lentamente persegue sua vítima. Grande parte do público da platéia pode sentir a sensação do réptil passar entre suas pernas. Outra parte prefere fechar os olhos para diminuir a sensação de medo. Esta é a ilusão criada pelo cinema. “Nossos olhos enxergam o que não está lá, nossos ouvidos deixam de escutar o que *está lá*” (Ibid., p.56, grifo do autor). O público distancia-se da realidade e infiltra-se na ilusão da imagem fílmica.

Para provar quão particular e construída é uma imagem fílmica, basta pensar na representação de um simples copo em um filme. Cada um pensará numa representação distinta, diferenciando seu formato, seu material, o lugar que ocupa em um espaço específico, se está cheio ou vazio e assim por diante.

Muitas dessas escolhas influenciarão em significados mais amplos do filme, como por exemplo, sobre o ambiente, ou sobre o poder aquisitivo dos personagens que interagem com esse copo. Em um filme, o copo foi construído pela junção das escolhas da equipe de filmagem entre todos os copos possíveis. Mas como essas escolhas podem interferir na significação do espectador?

Esse esquema corresponde ao papel da imagem tal como foi definido por Eisenstein, para quem a *imagem* nos conduz ao *sentimento* (ao movimento afetivo) e, deste, à *idéia*. (MARTINS, 2003, p.28, grifo do autor).

Existe, então, uma seqüência da imagem construída à idéia formulada pelo espectador, passando por sua gama de sentimentos, despertados pelo cinema. Para que essa seqüência aconteça, vários elementos e escolhas influem e são fatores decisivos de estetização do significado.

Assim, a reorganização sobre o “fio de uma intenção narrativa” retira a neutralidade do filme e reforça a dialética significante-significado. A maior prova

deste fato é que em um filme não é mostrado, por exemplo, “o copo”, mas “tal copo”, construído sempre pela visão do realizador.

Fundado assim, como toda arte e por ser uma arte, sobre uma *escolha* e uma *ordenação*, o cinema dispõe de uma prodigiosa possibilidade de adensamento do real, que constitui, sem dúvida, sua força específica e o segredo da fascinação que exerce. (Ibid., p.25, grifo do autor).

Dessa maneira, o realizador escolhe elementos visuais e significativos cuja continuidade irá constituir a história e o filme, que sempre será produzido sobre a ótica de seu enunciado pretendido, o que não significa que será necessariamente absorvido pelos espectadores. Tudo dependerá do nível reflexivo com o qual o espectador observa o filme. As imagens de um filme poderão ser encaradas como símbolos aos olhos ingênuos do espectador ou enigmas implícitos aos mais reflexivos.

2.1.3.1 Elementos fílmicos

Desde que haja atividade artística, há escolha. “Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la” (NAPOLITANO, 2003, p.57). É utilizado o conceito **decupagem** para definir o poder de escolha do diretor. Ele é capaz de mostrar tudo em uma cena ou recorrer à alusão e fazer-se entender com meias-palavras. Assim, contará uma história à sua maneira.

Na maioria das vezes, deixa-se fora de cena o que a mente do espectador pode suprir sem dificuldade. Desta maneira, a decupagem consiste em escolher os fragmentos da realidade que serão criados pela câmera e posteriormente sofrerão o processo de **montagem/edição**. Este processo organiza os planos de um filme em certas condições de ordem e de duração, e guia o raciocínio do espectador suscitando um sentimento de espera ansiosa, que o prenderá durante grande parte da trama.

A montagem (ou seja, a progressão dramática do filme, em suma) obedece, assim, exatamente a uma lei de tipo dialético: cada plano comporta um elemento (*apelo* ou *ausência*) que encontra resposta no plano seguinte: a tensão psicológica (*atenção* ou *interrogação*) criada

no espectador deve ser satisfeita pela seqüência dos planos. (MARTINS, 2003, p.139, grifo do autor).

Assim, um filme é feito de várias centenas de fragmentos rearranjados, que têm em vista contar uma história em um determinado ritmo e, nem sempre, em uma continuidade lógica e cronológica. Porém, o todo (filme), no cinema e indo contra a matemática, é mais do que a soma de suas partes (fragmentos). A imagem total do filme é o que emerge do conteúdo de cada plano relacionado ao conteúdo da montagem, tendo uma significância única. A edição pode interferir no ritmo da narrativa (lenta ou rápida) ou no preenchimento de lacunas narrativas.

O **ritmo**, que está intrinsecamente ligado à duração, é constituído principalmente pela organização temporal dos planos e sua sucessão.

Lidar com o tempo, quer seja para acelerá-lo, ralentá-lo, cortá-lo ou emendá-lo, dissecá-lo ou até esquecer-lo, é um componente orgânico da linguagem do cinema, uma parte de sua sintaxe, do seu vocabulário. (CARRIÈRE, 1995, p.124).

O sol se põe e a lua surge em menos de um segundo; uma criança nasce e tornar-se adulta em um instante. A câmera lenta, por sua vez, pode ressaltar o esforço intenso no golpe de um lutador traduzido pelo movimento dos músculos de seus braços, algo inapreensível a olho nu. Para direcionar suas escolhas, inclusive sobre o ritmo, o diretor usufrui principalmente de quatro elementos fílmicos específicos que serão descritos em seguida.

O **enquadramento** é um dos aspectos da participação criadora da câmera ao transformar imagens da realidade em matéria artística. Trata-se exatamente da composição do conteúdo da imagem, elaborado a partir da maneira como o diretor decupa e organiza a visão e ponto de vista, que assim aparecerá na tela.

A partir do enquadramento, o diretor pode dar maior importância a um detalhe imperceptível em um plano geral, como por exemplo, enquadrar o suor de um personagem ao falar com seu chefe. Ou ainda, pode deixar certos elementos da ação de fora da visão do espectador, quando as lentes, por exemplo, ao invés de captarem uma cena de violência, registram apenas a feição de quem a assiste.

A classificação dos diversos **tipos de planos** é determinada pela distância entre a câmera e o objeto e é condicionada pela clareza da narrativa,

considerando a adequação do conteúdo material que se quer mostrar, aliado ao conteúdo dramático que se quer causar. Porém, não foi invenção do cinema, já que as artes plásticas utilizavam-no ao instituir retratos de corpo inteiro ou busto.

Um filme normalmente contém cerca de 500 a 700 planos. Quando existe a impressão de uma lentidão no ritmo do filme, este, normalmente não contém mais do que 400 planos (MARTINS, 2003, p.133). O inverso também acontece, pois planos mais curtos sugerem um ritmo acelerado, tensão crescente.

A duração do plano geralmente está ligada ao tempo necessário para o espectador perceber o conteúdo da cena. Dessa maneira, o plano geral normalmente é mais longo que o primeiro plano (ou *close*), mesmo porque enquadra uma quantidade maior de elementos perceptíveis para o espectador. Ou melhor, a duração dos planos não se constitui apenas em função do que se tem a mostrar (materialmente), mas do que tem a sugerir (psicologicamente).

O valor dramático do plano pode ser traduzido em uma cena que um personagem é enquadrado em plano médio e que, com o afastamento da câmera, se torna plano geral, demonstrando sua insignificância em meio a uma enorme cidade. Já o *close*, constitui para uma das contribuições específicas mais prestigiosas do cinema: permite ao espectador penetrar na narrativa como aos olhos de uma lupa e aprofundar na intimidade dos personagens e dos objetos.

Os **ângulos de filmagem** estão intrincados com o enquadramento e podem adquirir uma significação psicológica precisa. Por exemplo, a *contra-plongée*, consiste quando se filma de baixo para cima (ficando a objetiva abaixo do nível normal do olhar), que dá geralmente a impressão de superioridade, pois faz crescer os indivíduos. O inverso ocorre com a *plongée* (filmagem de cima para baixo) que tende, com efeito, a apequenar o indivíduo, rebaixando-o moralmente.

O ângulo da filmagem, também pode determinar um ponto de vista subjetivo (atribuído a um personagem da ação) e um ponto de vista objetivo (atribuído ao espectador). Tudo depende da intenção prevista pelo diretor. O ponto de vista da uma formiga, por exemplo, ao observar um homem em *contra-plongée*, mostra a grandeza da figura humana e a fragilidade do inseto.

Os **movimentos de câmera** foram essenciais para destituir o ponto de vista do “regente da orquestra”. Com eles, o olho do espectador se desloca de uma maneira que não é obstruído pelo corpo e pelas leis da matéria. Não há mais limites nos deslocamentos de câmera. Os movimentos de câmera podem tornar a narrativa mais dinâmica ou mais monótona, dependendo da intenção do diretor.

Geralmente eles possuem duas funções: a *descritiva* de acompanhar um personagem ou um objeto em movimento, ou mesmo descrever um espaço ou uma ação; ou a *dramática*, em que o movimento possui uma significação própria exprimindo um elemento material ou psicológico definitivo no desenrolar da ação.

Existem movimentos de câmera que duram minutos, enquanto o tempo médio de cada plano é por volta de dez segundos. Alguns podem cansar o espectador, outros podem prendê-lo à narrativa, como por exemplo, no movimento de *trajetória*¹⁰, em um ponto de vista subjetivo de um personagem que persegue o assassino misterioso em becos escuros; ou um movimento de *travelling*¹¹ vertical que exprime o ponto de vista de um personagem que cai no vazio em queda livre. E por último o movimento *panorâmico*¹² do ponto de vista de uma criança que brinca no gira-gira.

Além desses, um recente progresso técnico veio a oferecer aos diretores um meio de expressão prático: as objetivas com focal variável, que permitem fazer os chamados *travellings ópticos*, ou mais conhecidos por *zooms*. Esses são puramente virtuais, não havendo deslocamento da câmera, já que se efetuam apenas na lente, uma aproximação ou afastamento.

Considerando, então, que a imagem fílmica é moldada pelo realizador, se fazendo valer do enquadramento, tipo de plano, ângulo de filmagem e movimento de câmera, pode-se afirmar que em suas mãos, o diretor possui ferramentas valiosas para contar sua história à sua maneira.

¹⁰ Consiste no deslocamento da câmera unido à rotação de sua lente efetuada com o auxílio da grua. É basicamente uma mistura de *travelling* e *panorâmica*.

¹¹ Consiste num deslocamento de câmera durante o qual permanece constante o ângulo entre o eixo óptico e a trajetória do deslocamento.

¹² Consiste numa rotação da câmera em torno do seu eixo vertical, horizontal ou transversal, sem o deslocamento do aparelho.

2.1.3.2 Elementos fílmicos não-específicos

Consistem em elementos materiais que participam da criação do universo fílmico, porém são intitulados não-específicos por não pertencerem exclusivamente à arte cinematográfica, sendo utilizados por outras artes.

Como toda obra de arte, o filme começa com uma idéia básica, que, ao ser levada para o papel na forma de breve sinopse passa a ser chamada de **argumento**: a essência do filme. A partir deste, o roteirista estabelece um itinerário a ser seguido, uma espécie de guia básico, contendo cenas e diálogos.

Assim, é extremamente importante que o roteirista saiba como os filmes são feitos, pois tudo que escreverá terá um custo. O dinheiro pode não ser suficiente para rodar uma cena no transatlântico, por exemplo. “Um roteirista tem que ser muito mais cineasta do que romancista” (CARRIÈRE, 1995, p. 146).

Seu texto é o **roteiro**, que pode ou não sofrer alterações durante as filmagens. É importante frisar que o filme não serve para ilustrar o roteiro (um enfraquecimento da imagem em favor das palavras), mas o roteiro deve permitir que o filme ganhe vida. Além disso, nem sempre o bom argumento resulta em um bom roteiro ou bom filme. Existe argumento banal que pode se transformar em bom filme, e vice-versa. Tudo dependerá da habilidade do roteirista ou do diretor.

Uma vez estabelecido o roteiro, com as cenas, seqüências, diálogos e personagens, o filme entra efetivamente na etapa de produção e filmagem com seus respectivos elementos. A **iluminação**, por exemplo, constitui um fator decisivo para a criação da expressividade da imagem, sobretudo criando a “atmosfera” da cena. Pode ser capturada ao natural em uma cena externa ou criada artificialmente. Supondo que em uma história que se passa à noite, o marido espreita pela janela de um prédio, o encontro da mulher com o amante.

Se o diretor decidir dispor de luzes de jeito que o rosto do marido fique iluminado por baixo, fazendo os dentes brilharem, exagerando os ossos das maçãs do rosto e as rugas da testa, o homem parecerá cruel e aterrador. Por outro lado, uma iluminação suave, impressionista, pode fazê-lo parecer clemente. (Ibid., p.16).

Dessa maneira, a iluminação serve para definir e modelar os contornos dos personagens, mas também pode criar a impressão de profundidade espacial e produzir uma atmosfera emocional com seus efeitos dramáticos. Além disso, é vital no estudo do claro-escuro da construção da cena, como em uma pintura.

Na maioria das vezes se atenta para a iluminação e esquece-se que com ela tem-se a existência das sombras que podem constituir um fator de ansiedade, como por exemplo, na aproximação da silhueta do assassino. Enfim, a iluminação pode criar um clima de obscuridade, ou de fascinação da luz.

Embora a **cor** seja uma qualidade natural dos seres e do mundo, é legítimo frisar sua importância desde sua utilização no cinema preto-e-branco até as mais atuais experiências estéticas policromáticas.

A verdadeira *invenção* da cor cinematográfica data do dia em que os diretores compreenderam que ela não precisava ser *realista* (isto é, conforme à realidade) e que deveria ser utilizada antes de tudo em função dos *valores* (como o preto-e-branco) e das implicações psicológicas e dramáticas das diversas tonalidades (cores *quentes* e cores *frias*). (MARTINS, 2003, p.68, grifo do autor).

Esta também é uma outra razão para se filmar em estúdios, pois possibilita a criação total do ambiente, transformando, por vezes, sua tonalidade. Atualmente, devido às últimas invenções tecnológicas, o diretor também tem a seu dispor inúmeras ferramentas que modificam a cor, a iluminação e a textura dos objetos e personagens, após a filmagem.

Assim, tudo o que é mostrado na tela tem um sentido, que pode ser explícito ou implícito, "(...) poderíamos dizer que toda imagem *implica* mais do que *explicita*: o mar pode simbolizar a plenitude das paixões" (Ibid., p.92, grifo do autor). Mas não são todos que conseguem enxergar a intenção do diretor. Na maioria das vezes, uma segunda significação só aparecerá através da reflexão.

Aliás, a maior parte dos filmes admite vários níveis de leitura, conforme o grau de sensibilidade e cultura do espectador. A significação se torna flexível devido à utilização dos **símbolos** no cinema, que consiste em recorrer a uma imagem capaz de sugerir ao espectador mais do que um sentido imediato.

De maneira geral, o símbolo é utilizado no filme para substituir um indivíduo, um objeto, um gesto, ou para fazer brotar uma segunda significação

criada pela construção da idéia do realizador. Por exemplo, a gravidez, quando não é visível, pode ser sugerida de várias formas: vontade de comer, vontade de vomitar, desmaio, ou apenas uma carícia pensativa na barriga.

São as diferentes escolhas desses símbolos e intenções do olhar que fazem de cada filme, único. Mas os símbolos não se fazem somente em imagens, pois, às vezes, se traduzem apenas em sons. Muitos filmes, por exemplo, simbolizaram o nascimento de uma criança através do primeiro choro do bebê.

Geralmente, os **fenômenos sonoros**¹³ possuem a mesma função tanto no teatro, quanto no cinema: age sobre os sentidos como fator de aprofundamento da sensibilidade, reforçando a densidade dramática de um ato. O som pode intensificar uma emoção, pode ditar a duração da ação, pode ligar uma cena à outra, ou ainda, pode ser a marca de um personagem.

A afirmação pode soar estranha, mas um ruído bem utilizado na trama pode “falar” mais que um diálogo, quando, por exemplo, dois bandidos escutam com angústia os passos de um homem na escada acreditando ser o policial.

Assim, são ricas e inúmeras as possibilidades que expressam o som inteligentemente usado. Aliás, o silêncio também deve ser valorizado como elemento dramático no filme, pois pode intensificar um momento dramático ou ampliar a tensão de uma ação. Desta maneira, o som só é utilizado por completo quando combinado com o silêncio, ampliando o leque de possibilidades do diretor.

A música, por sua vez, cria uma ambientação e sublinha as cenas, dando, a cada uma, uma entonação particular, mas acima de tudo, tem vida própria. Separadas, tanto a imagem quanto a música, são válidas no plano artístico, mas juntas, no cinema, buscam concentrar a atenção do espectador-ouvinte na situação enquanto totalidade.

Por fim, sobre o som fônico, os diretores correm o risco de fazer prevalecer a explicação verbal do diálogo sobre a expressão visual, já que a imagem é capaz de mostrar os acontecimentos usufruindo dos elementos

¹³ Os fenômenos sonoros englobam: a trilha sonora composta pela música e os efeitos sonoros compostos pelo som fônico (diálogo) e o som analógico (ruídos).

fílmicos. Assim, “*o filme pode significar sem ter que dizer*, ou seja, pode transpor o sentido do plano da linguagem verbal para o da expressão plástica” (MARTINS, 2003, p.177, grifo do autor). Então, é aconselhável reduzir aquele enredo que se torna uma simples paráfrase da imagem.

O ideal é jogar com a dualidade possível entre as palavras e o visual, como em uma relação dialética valorizada, pois sugere efeitos simbólicos muito ricos do ponto de vista da linguagem. Isso ocorre, por exemplo quando a expressão do rosto do personagem não condiz com as palavras da sua fala, sugerindo ao espectador, seu caráter.

O **vestuário** faz parte do arsenal de meios de expressão fílmico e põe em evidência atitudes dos personagens, conforme sua postura e expressão, desta forma, o caracteriza distinguindo sua personalidade.

Já o **cenário** tem mais importância no cinema do que no teatro, isso devido ao “realismo inerente à coisa filmada (que) parece exigir obrigatoriamente o realismo do quadro e da ambientação” (Ibid., p.62). No filme, considera-se cenário tanto as paisagens naturais quanto as construções humanas que podem ser reais (isto é, preexistir à rodagem do filme) ou construídas em estúdios.

A **atuação dos atores** no cinema tem pouca relação com o que se vê no teatro, isso porque a câmera se encarrega de colocar em evidência a expressão gestual do ator, mostrando-a sob um ângulo mais adequado. Outra diferença é que no teatro existe o improvisado e a convivência com o erro, o que não ocorre no cinema, em que cenas são rodadas dezenas de vezes, ficando a cargo do diretor escolhê-las para a versão final.

Resumindo, a dificuldade do realizador é controlar cada elemento fílmico: a música de uma trilha sonora não pode ser tão rica quanto de uma sinfonia; o diálogo não tão copioso quanto em uma peça; a composição visual não tão intensa quanto em uma pintura; a trama não tão complexa quanto em um romance; a interpretação mais sóbria do que no palco. O cinema se constitui de várias outras linguagens, mas suscita em um todo sem igual.

2.1.4 A ilusão a favor do cineasta

Nos últimos anos, as invenções tecnológicas, contribuíram para intensificar o envolvimento do espectador e servirem aos produtores, como um arsenal em computação gráfica para ludibriar os olhos de quem vê.

Hoje é possível construir personagens ou cenários totalmente virtuais interagindo com atores, ou mesmo modificar, em cenas, cores, iluminação, e texturas. Mas esta tecnologia atual não trouxe o nascimento da **ilusão** no cinema. Já é muito antiga essa tina de direcionar o raciocínio do espectador, fazendo com que ele entenda o que se deseja. No filme *Intolerância* de 1916 de Griffith,

os figurantes que vemos despencando do alto das muralhas da Babilônia não são (por razões fáceis de compreender) os mesmos que aparecem mergulhando nos fossos, vinte metros abaixo. (Ibid., p.144).

A ligação dos dois planos cria a ilusão de um movimento contínuo e o raciocínio é completado pelo espectador. Em uma cena de ação, por exemplo, o protagonista lança um punhal em direção ao bandido, que no plano posterior já se encontra com a lâmina cravada no peito. Nesse momento do filme tudo parece real, porém sabe-se que o fato não passou de uma longa sessão de maquiagem do ator que interpreta o bandido.

As possibilidades de efeitos ilusionistas são inúmeras: “Diariamente exposto às tentações de insinceridade, ele (o cinema) inventou incontáveis novas formas de mentir” (CARRIÈRE, 1995, p.87). O cinema tem o privilégio de ser uma arte do tempo que goza igualmente de um domínio absoluto do espaço para criar uma ilusão.

*“A animação nos faz refletir agudamente sobre
nossa capacidade de perceber a realidade.
Afinal, por que mistério um emaranhado de
linhas preenchidas por uma massa de cor,
(...) podem se mover e, mais do que isso,
nos fazer acreditar que estão vivos,
que sentem e pensam?”
Céu D’Elia*

2.2 A amplitude do cinema de animação

A arte da animação talvez seja a forma de expressão da linguagem audiovisual mais plena de nossa época, usando ao mesmo tempo a imagem, a música, a fala, a escrita, tudo se movimentando. Está povoando o mundo com os personagens mais variados, desde vilões, mocinhos, animais falantes, e seres de outro mundo. Muitos são encantadores, outros cômicos, mas todos capazes de mostrar um universo mágico onde tudo pode acontecer.

A narrativa de uma animação se torna divertida justamente porque é toda construída com a linguagem simbólica da mágica. Em cinco minutos de filme, o personagem pode estar em várias partes do mundo, pode voar, pode se desintegrar e se reconstruir. A transformação faz parte dessa magia. É realmente o mundo por excelência onde tudo é possível.

2.2.1 O que é cinema de animação?

Em definição baseada em Palhares (1997 apud VILAÇA, 2006, p.26), a palavra animação vem do latim e significa alma ou sopro vital. Portanto, no cinema, é a arte de dar vida e conferir movimentos a objetos inanimados. Muitas pessoas confundem o termo cinema de animação com desenho animado. Na verdade, todo desenho animado é um cinema de animação, mas o inverso não ocorre. Isso significa dizer que o conceito de cinema de animação é mais amplo e abrange diversas técnicas, como o desenho animado. Talvez exista essa confusão porque o desenho animado se proliferou com mais intensidade do que qualquer outra técnica.

O cinema de animação é um gênero do cinema que através da linguagem cinematográfica se apresenta como uma seqüência de imagens estáticas que cria a ilusão de movimento no momento da projeção. Em seu processo de produção, cada fotograma¹⁴ do filme é produzido individualmente, podendo ser gerado por diversas técnicas, quer por computação gráfica, quer fotografando uma imagem desenhada. A escolha está intimamente ligada às escolhas estéticas do realizador e suas intenções enquanto obra artística.

Estas imagens são construídas uma a uma como uma forma de expressão na qual as escolhas estéticas são fundamentais, incluída a opção dos suportes e substâncias empregadas. (BRUZZO, 2002, p.297).

Assim, uma mesma história, trabalhada por duas técnicas diferentes, terá dois filmes distintos quanto sua estética e conteúdo expressivo. Aliás,

o artista de animação verdadeiro, que inova e faz avançar esta arte, é aquele que encontra a estreita relação entre forma e conteúdo. Os recursos de que dispõe determinam o formato de seu trabalho, mas a criatividade e a originalidade com que dispõe seus recursos determinam o valor transcendente de sua obra. (D'ELIA, 1996, p.146).

Portanto, dinheiro, neste caso, não garante a excelência artística, que depende principalmente do inventivo humano com suas idéias. Mas, falando em dinheiro, um dos marcos deste gênero é o caráter artesanal que justifica seu alto custo. Enquanto no cinema cada fotograma é registrado em tempo real de ação, a animação precisa produzir cada imagem por vez, independente da técnica.

Para dar um exemplo, um filme de animação de um minuto exige do animador, em média 1.400 desenhos. O problema é que para o filme não basta só o desenho, sendo ainda necessário passá-lo a limpo, pintá-lo, elaborar o fundo, os personagens, a história, o som e a edição de tudo isso.

Realmente, assistindo a um filme ou comercial de animação, não se imagina quanto tempo e trabalho aquilo exigiu de uma equipe. Há gente cuidando de cada detalhe: várias pessoas trabalhando durante meses para o público se divertir, durante alguns minutos. E mesmo com tanto trabalho suado, os animadores não se cansam e a animação resiste, sendo regada pela criatividade daqueles que tem o que dizer através dos movimentos e cores de sua obra.

¹⁴ Cada uma das imagens que constituem um filme. Portanto, é a menor unidade do cinema.

2.2.1.1 Um pouco da sua teoria: a persistência retiniana

Tanto a animação quanto ao cinema trabalham basicamente com uma seqüência de imagens estáticas que ao se projetarem em uma determinada velocidade (1/24 de segundo) sugerem a ilusão do movimento. Mas como é possível visualizar o movimento se as imagens são estáticas? Qual a mágica?

O segredo da verdadeira ilusão do cinema não está, como se pode imaginar, nos aparatos tecnológicos utilizados, mas sim no olho humano com o fenômeno da Persistência Retiniana.

Quando a retina dos olhos está excitada pela luz, ela envia impulsos para o cérebro, que são interpretados como imagem pelo córtex cerebral. As células da retina continuam a enviar impulsos por frações de segundos, mesmo depois de a luz ser removida até as células da retina voltarem ao normal. Se nesse intervalo, for sobreposto uma nova figura, tem-se a ilusão de movimento.

Isto explica por que é possível ver uma faixa luminosa agitando rapidamente no escuro a chama de uma vela: “várias imagens do mesmo objeto se sobrepuseram, dentro do olho, produzindo uma ilusão de ótica, que dá continuidade ao que não é realmente contínuo no espaço” (PEREIRA,1981, p.12).

O fenômeno da Persistência Retiniana já era conhecido do homem desde o Antigo Egito, mas faltava prová-lo. Apesar dos trabalhos desenvolvidos por Isaac Newton¹⁵, só em 1824 é que Roget¹⁶ definiu como funcionava a persistência retiniana. Porém foi o já citado físico Plateau, em 1829, quem primeiro conseguiu medir o tempo da persistência, cerca de 1/20 a 1/5 de segundos que a imagem se detém na retina.

Nesta época, a velocidade da captação das imagens pelas filmadoras ou da projeção dos filmes não era padronizada, justamente pelos equipamentos funcionarem à manivela, o que ocasionava certa intermitência de imagens. Para resolver esse problema e também devido à substituição das manivelas por

¹⁵ Matemático e físico inglês, Isaac NEWTON (1642-1727) foi um dos mais célebres sábios de todos os tempos, sistematizando a primeira teoria a respeito da gravitação universal.

¹⁶ Peter Mark ROGET (1779-1869) foi médico e humanista inglês que inventou a régua de cálculo.

motores, a velocidade para o cinema foi padronizada: 1/24 de segundos, que significa dizer que a cada segundo o projetor roda 24 fotogramas da película.

Essa medida também foi tomada para que fosse possível gravar a trilha sonora do filme em frequências mais altas (em 1927, com a introdução do cinema sonoro). Para a animação, isso significa trabalho intenso, mas é necessário ressaltar que com o número de 24 desenhos por segundo, o animador consegue a perfeição do movimento.

Isso não significa que não é possível observar o movimento com 16 desenhos. A diferença é que o movimento será mais quebradiço e descontínuo para os olhos aguçados dos especialistas.

Mas para se ter a ilusão do movimento, quais as características das imagens “bombardeadas” aos olhos? As imagens, tanto no cinema quanto na animação, devem se apresentar como uma série de imagens estáticas e consecutivas. Assim, costuma-se dizer que as imagens, devem ter certa semelhança e certa diferença.

Se o animador desejar reproduzir o levantar dos braços de um personagem, deve desenhar uma seqüência do mesmo personagem (semelhança) com posições de braços seqüenciais de baixo para cima (diferença) para sugerir o movimento.

Além disso, há um detalhe interessante que poucas pessoas se atentam e que é de extrema importância para o funcionamento do cinema: a existência de um intervalo negro entre a projeção de um fotograma para outro na película do filme. Essa faixa permite atenuar a imagem persistente que fica retida pelos olhos.

Caso não existisse, não seria possível concluir a ilusão do movimento, pois as imagens seriam observadas umas sobrepostas às outras, misturadas entre si, numa continuada desordem. Esse fato irá explicar o funcionamento de alguns brinquedos óticos descritos adiante que trabalham com fendas em discos pretos que caracterizam exatamente o intervalo negro necessário para a visualização do movimento.

2.2.1.2 Um pouco da sua história: os brinquedos óticos

A história do filme de animação começa nos primeiros momentos do cinema mudo e continua até o presente dia. Tudo começou na Europa, especificamente na França do século XIX. Como apontou o autor Tassara (1996, p.14-15), a origem do mundo da animação está diretamente ligada ao universo de pequenos brinquedos óticos que fizeram história:

Lanterna Mágica (metade do século XVII) – uma espécie de caixa fechada cilíndrica com uma abertura onde são instaladas uma lente, um foco de luz (no caso uma vela), que projeta imagens estáticas desenhadas em uma lâmina de vidro. Foi criada pelo alemão Kircher¹⁷.

Taumatrópio (1825) – um disco com uma imagem diferente de cada lado, preso a dois pedaços de cordões. Um exemplo clássico: uma gaiola de um lado e o pássaro de outro. Quando o disco gira em uma velocidade mínima de 1/16 de segundo, as duas imagens são percebidas como uma, graças ao fenômeno da persistência retiniana: o pássaro na gaiola. Quanto mais rápido o disco girar, maior a ilusão da sobreposição. Esse brinquedo foi criado pelo físico Paris¹⁸.

Fenaquistoscópio (1832) – já era mais desenvolvido e foi inventado pelo já citado Plateau. Consistia em dois discos fixados um frente ao outro. Um com ilustrações seqüenciais que sugeriam um movimento cíclico, isto é, que o seu fim emenda com o início; e outro com orifícios, através dos quais se podia ver o desenho em movimento ao girar os discos juntos.

Zootroscópio (1834) – também nomeado de zootrópio, um tambor giratório com fendas laterais espaçadas regularmente, revestido no interior com uma tira de papel, a qual tinha uma série cíclica de desenhos seqüências. Ao olhar através das fendas, o espectador conseguia visualizar o movimento. A inovação deste

¹⁷ O físico alemão Athanasius KIRCHER (1602-1680) escreveu sobre filosofia e ciências ocultas, inventou também a máquina de escrever.

¹⁸ Para demonstrar o fenômeno da persistência retiniana, o físico londrino John Ayrtton PARIS (1785-1856) criou o traumatrópio, também conhecido como traumatroscópio.

aparelho é que várias pessoas podiam simultaneamente admirá-lo e por ser fisicamente maior, permitia a visualização de 24 imagens por segundo o que garante um movimento mais aperfeiçoado. Foi inventado por Horner¹⁹.

Praxinoscópio (1877) – é um aparelho que projeta em espelhos, 12 imagens desenhadas sobre fitas transparentes. Este foi um aperfeiçoamento do zootroscópio feito por Reynaud²⁰. Neste brinquedo, as fendas foram substituídas por um jogo de espelhos, que giravam dentro do tambor e criavam a ilusão do movimento dos desenhos das fitas.

Teatro Ótico (1888) – é a primeira sala cinematográfica do mundo, criado por Reynaud. Consistia em um praxinoscópio de projeção com filmes de aproximadamente 500 a 600 imagens e que trabalhava com um sistema próximo ao do projetor de filmes. Os desenhos eram fixados numa forte tira de tela, para lhes dar mais consistência e flexibilidade, com perfurações para facilitar o arrasto através de uma série de carretos. A fita corria no sentido horizontal no projetor, e era acionada manualmente a uma determinada velocidade. Reynaud projetava perfeitamente e à distância desenhos animados cada vez mais elaborados contando uma simples história com uma duração entre 8 a 15 minutos.

Kinetoscópio (1890) – Tal descoberta foi inspirada na seqüência de fotografias produzidas por Muybridge do galope do cavalo. Esses filmes, já perfurados, eram projetados no interior de uma máquina. Por isso as imagens só podiam ser vistas por um espectador de cada vez. Inventado pelo já citado Thomas Edison que roda uma série de pequenos filmes em seu estúdio, o *Black Maria*, considerado o primeiro da história do cinema.

Todos esses instrumentos, contudo, tinham uma característica em comum. Em seu funcionamento, eram sempre empregados pequenas seqüências de desenhos representando movimentos cíclicos nas quais se viam palhaços saltando, coelhos saindo da cartola ou galopes de cavalos. Seguindo, depois da

¹⁹ O inglês William George HORNER (1786-1837) tomou como modelo para o seu invento o aparelho de Plateau, com o interesse de obter maior reconstituição do movimento.

²⁰ O francês Émile REYNAUD (1844-1918) fundou a primeira sala cinematográfica do mundo.

invenção de Edison, os Irmãos Lumière aperfeiçoaram e criaram o Cinematógrafo em 1895, data de nascimento, como já foi dito, da mais nova arte: o cinema.

Já a paternidade do desenho animado, atribui-se à Cohl²¹, com seu filme de dois minutos (mas que quase utilizou dois mil desenhos) intitulado “Fantasmagorie” projetado em Paris pela primeira vez em 1908. Fantoche, o personagem da obra, é também o primeiro da história dos desenhos animados, que nesta época, ainda era primitiva. Consistia em figuras brancas que iam se transformando como em uma metamorfose em contraste com um fundo preto.

Tudo isso na categoria curta-metragem, pois na de longa-metragem existem controvérsias sobre a paternidade na animação. Segundo consta em alguns documentos, teria sido “El Apóstol” (1917) do italiano imigrante da Argentina, Quirino Cristiani. Infelizmente, não existem cópias desse filme, e pouco se sabe sobre ele. Sendo assim, considera-se o longa-metragem animado mais antigo ainda existente o filme “Die Abenteuer des Prinzen Achmed” (1926), da artista Reiniger²² (QUADRO, [20--?]).

Foi com esse pontapé inicial que se sucederam as mais diferentes experiências em animação, com interessantes marcas de estilos e técnicas de cada animador, cada qual com sua particularidade.

2.2.1.3 Suas diferentes técnicas

A arte da animação abrange diversas técnicas, e a mais conhecida delas é o desenho animado, porém, esta não é a única, pois outras envolvem processos mais experimentais e artesanais. Muitos filmes também não trabalham somente com uma. É possível identificar a mescla de diversas técnicas em apenas uma animação, como 2D com 3D ou massinha com objetos. Criatividade para inventar é que não falta aos animadores.

²¹ O francês Émile COHL (1857-1938) foi desenhista de caricaturas, fotógrafo, cenarista no teatro, pintor, poeta e escritor.

²² A artista alemã Lotte REINIGER (1899-1981) foi o primeiro grande nome feminino na animação que elevou a antiga técnica de silhuetas usada nas sombras chinesas à categoria de arte com seus filmes de contos de fada. (TASSARA, 1996, p.21).

Basicamente qualquer forma de criar imagens isoladas e registrá-las em uma seqüência que dê ilusão do movimento pode ser caracterizada como cinema de animação. Mas existem algumas técnicas já consagradas, como citou o autor D'Elia (1996, p.157-159) e serão destacadas a seguir.

A animação 2D ou o famoso **desenho animado**, é a mais conhecida técnica do cinema de animação. Consiste na produção de uma seqüência de desenhos que sugerem um movimento como, por exemplo, quatro desenhos de uma bola pingando, primeiro no alto, depois no meio, no chão e voltando no meio para emendar com o início. Quando a projeção rodar essas imagens em uma determinada velocidade, parecerá uma única bola pingando.

Atualmente, no desenho animado as imagens são produzidas pela forma simples, utilizando lápis e papel, para serem digitalizados através de um escaner, e posteriormente projetados em seqüência e na velocidade correta pelo computador. A finalização da arte dos filmes é totalmente digital realizada com inúmeros programas específicos de animação, para depois serem distribuídos.

Grandes indústrias cinematográficas como a *Disney* utilizaram no início acetato transparente ao invés do papel²³. Isso ajudou na divisão de trabalhos: o artista ficava responsável pela animação; outro, por passar os desenhos para o acetato; e um terceiro fazia os cenários.

Hoje em dia prima-se por uma animação em papel, pois permite um trabalho mais original, que explora as texturas de diferentes materiais que podem ser aplicados sobre a superfície, como grafites, aquarelas, lápis de cera, de cor, ou lápis-pastel. É uma forma de preservar melhor as qualidades gráficas de um desenho, mas que por outro lado, exige muito mais tempo e dedicação do artista.

Foi precisamente com os estúdios *Disney* (criados na década de 20) que o desenho animado atingiu seu mais alto grau de perfeição técnica. Isso significa dizer que em cada segundo são feitos 24 desenhos para se obter um movimento perfeito. Aos poucos perderam seu monopólio e abriu-se caminho para o renascimento da imaginação sem ficar preso à imitação da realidade.

²³ Essa grande revolução na arte do desenho animado ocorreu em 1914 com o norte americano Earl Hurd (TASSARA, 1996, 18).

Vieram a Betty Boop (1931) e o Popeye (1933) da *Paramount*; a turma do Pernalonga (1933) da *Warner Brothers*; e o Pica-Pau da *Universal* (1940). Esses personagens se afastaram da candura dos da Disney e trouxeram elementos como a intenção satírica para o desenho animado.

Atualmente, existem na televisão, canais exclusivos de desenhos como o *Cartoon Network*, que traz séries de humor adulto distantes dos longas-metragens infantis da *Disney*. É a animação englobando todas as idades.

Outra técnica é a **animação na película**, ou animação sem câmera, consiste quando o artista desenha diretamente sobre a película cinematográfica, munido de canetas finas, pontas secas, pincéis, etc. Quando utiliza o processo de raspagem, o artista consegue cores variadas dependendo da profundidade do risco sobre a emulsão fotográfica da película.

Como o espaço de cada fotograma é pequeno (16 ou 35 mm) os motivos vão de figuras geométricas e formas simples até manchas e linhas abstratas. O trabalho do animador engloba soltar a imaginação para explorar os diversos níveis de movimento em um pequeno espaço. Além disso, como nesta técnica não existe uma precisão de registro das imagens seqüenciais, o filme se caracteriza por uma aparência trêmula.

A animação sem câmera foi inaugurada como fruto da falta de recursos dos animadores, por Lye²⁴ com seu filme “Colour Box” de 1935, no qual criou puras figuras em movimento riscando e pintando diretamente na película. Mas foi o artista McLaren²⁵ que se tornou o mais conhecido autor desta modalidade.

Seus filmes ‘sem câmera’ por vezes consumiram cerca de 7.000 desenhos minúsculos, ligeiramente diferentes uns dos outros, pintados pacientemente à mão sobre a tira do filme. (SMIRKOFF, 1996, 122).

Seus filmes abstratos surpreendiam pelo jogo de ritmo entre a imagem e o som extremamente calculados. Durante muito tempo tal técnica foi caracterizada como animação experimental com grande queixa dos artistas.

²⁴ Len LYE (1901-1980) da Nova Zelândia foi um dos primeiros modernistas do seu país, contribuindo para o cinema experimental americano. Trabalhou como cineasta, pintor e escultor.

²⁵ Norman MCLAREN (1914-1987) foi um cineasta escocês radicado no Canadá que não só criou e desenvolveu novas maneiras de animar, como também realizou sozinho muitas de suas obras. Se destacou na técnica de animação sem câmera e na *pixilation*.

A **animação de objetos** é uma vertente antiga conhecida como *stop-motion*, que consiste na filmagem quadro-a-quadro de objetos sucessivamente arrumados. Como as descobertas foram surgindo paralelamente em diferentes países, não afirma-se ao certo, a quem se endereça o título de pai desta técnica. Na Espanha, por volta de 1905, o animador Chomón²⁶ realizava experiências em *stop-motion* e lançava uma de suas mais famosas obras, "El Hotel Eléctrico".

Nos mesmos passos, o inglês Cooper²⁷ realizou em 1906 "Noah's Ark". Nos Estados Unidos esta arte nasceu graças à astúcia do ousado cartunista inglês Blackton²⁸, que por volta de 1897 fundou um estúdio chamado *Vitagraph* juntamente com um mágico e um ilusionista, na intenção de produzir com muita criatividade, uma série de filmes pertencentes à esta técnica. Um de seus filmes mais famosos, "O Hotel Mal-assombrado" de 1906 mostrava uma faca fantasma se movimentando sozinha, cortando, macabramente, um pão em fatias, o que acabou chamando a atenção e a curiosidade do artista Cohl.

Muitos se perguntavam: como será que foi produzido? Quando Cohl descobriu que eram animações feitas quadro-a-quadro, desenvolveu muitos filmes misturando desenhos com objetos (VICENTE, 2003, p.2).

Vale lembrar que Cohl era amigo de Méliès, o mágico que introduziu no cinema preciosos "truques" e efeitos especiais advindos de metamorfoses e ilusão de desaparecimento como em sua obra-prima "Viagem à Lua" de 1902. Para criar esses efeitos, Méliès já usava o processo primordial de *stop-motion*: filmava uma imagem, parava a câmera, alterava a imagem, filmava novamente.

Esta técnica pode ser feita com materiais diversos: fios, tecidos, blocos de madeira, isopor, canetas, tesouras, resumindo, qualquer coisa. O artista cria a ilusão do movimento, alterando um pouco a posição dos objetos quadro a quadro, e quando o filme é projetado a 24 quadros por segundo, temos a ilusão de que os objetos estão se movimentando.

²⁶ O animador espanhol Segundo de CHOMÓN (1871-1929) também era diretor, fotógrafo, pintor de películas e inovador em efeitos especiais. Possui um grande prestígio em seu país por considerarem o pai da animação em *stop-motion*.

²⁷ O inglês Arthur Melbourne COOPER (1874-1961) além de animador, também trabalhou como diretor. Foi um dos fundadores da indústria cinematográfica britânica.

²⁸ O inglês James Stuart BLACKTON (1875-1941) produziu a primeira tentativa de animação, inaugurando o começo de uma grande história da animação.

“Os objetos movimentam-se entre si, e o resultado é uma espécie de jogo lúdico” (D’ELIA, 1996, p.157), no sentido de encantamento, por objetos inanimados de repente ganharem vida. Por compreender claramente os princípios básicos da animação, essa técnica geralmente é utilizada em seu ensino para crianças pequenas que movimentam seus próprios objetos diante da câmera.

Dentro ainda da técnica de *stop-motion* temos a vertente da **animação de bonecos**, ou animação de massinha, que é um termo genérico para filmes de animação em que são movimentados, quadro a quadro, bonecos articulados que podem ser de madeira, tecido, massa de modelar ou qualquer material que permita a construção de uma forma tridimensional.

Difere da animação de objetos porque os bonecos são produzidos, já os objetos somente se rearranjam para construir o personagem. Na animação de bonecos “o objetivo é criar uma outra realidade, onde os bonecos criam vida e são capazes de viver histórias de todos os tipos” (Ibid., p.158), e para isso existe a construção do cenário, figurino, iluminação que sintetizam toda a magia. Existem filmes referenciais nesta técnica como “O Estranho Mundo de Jack”, de 1993 de Burton²⁹, além do “A Fuga das Galinhas” de 2000 dos *Estúdios Aardman*.

A terceira particularidade do *stop-motion* é a chamada **pixilation**, uma técnica que mistura atores com objetos, tendo como principal característica, a produção de “mágicas impossíveis”, por exemplo, uma pessoa andar sem mover os pés. Isto só é possível porque ao invés de captar os movimentos dos atores com a filmagem contínua, grava-se quadro a quadro. Então, basta fotografar a seqüência do ator na posição de um passo a frente com as pernas juntas.

O grande cineasta McLaren introduziu esta técnica em seu filme “Vizinhos” de 1952 onde os personagens disputavam de uma flor que nasce na fronteira de seus jardins. A referência nacional desta técnica é o filme “Animando” de 1982 de Magalhães³⁰, mas atualmente, existem também alguns comerciais e clipes musicais que descobriram a *pixilation*.

²⁹ Tim BURTON é um artista americano que nasceu em 1958 e trabalha com uma estética própria, caracterizada por muitos como bizarra. Realizou também nesta técnica “A noiva cadáver” (2005).

³⁰ Marcos MAGALHÃES é um animador carioca, nascido em 1958, que fundou em 1993 o *Anima Mundi*, festival que é atualmente um dos cinco principais eventos de animação no mundo.

A **animação de recortes** geralmente utiliza figuras de peças recortadas em papéis coloridos que são cuidadosamente movimentados diante da câmera. Para isso, são postos em uma mesa iluminada pelas laterais superiores e a câmera fixada bem acima mirando para as faces recortadas. Esta técnica pode ser utilizada para filmes simples e esquemáticos, como por exemplo, na construção e transformação de formas geométricas.

Uma outra vertente é a chamada **sombra chinesa**, ou silhueta animada. A diferença entre elas é a posição da iluminação: enquanto a primeira é mirada de cima para baixo, na outra a luz vem debaixo para cima, passando por uma mesa com tampas de vidro. O número de tampas dependerá do número desejado de planos na construção da animação, desde o mais distante que geralmente engloba o cenário até os planos próximos que mostram os detalhes.

Os papéis, nesse caso podem ser translúcido como o de seda, transparente como o celofane, ou opaco como o papelão. Cada material trará um efeito único para a animação. Tanto o translúcido como o transparente ainda garantem ao animador a possibilidade de explorar a transparência e mistura de cores com a sobreposição dos papéis.

Já o material opaco, como não permite a passagem da luz, acaba gerando sombras escuras, como silhuetas, em contraste com o fundo iluminado e é justamente daí que surge o nome da técnica. Tal plasticidade pode ter um resultado poético, como as animações clássicas da já citada Reiniger.

Atualmente a técnica que está mais em voga é a **animação 3D**, que consiste na construção de personagens e cenários que simulam a realidade de três dimensões (altura, largura e profundidade) através da computação gráfica. Os modelos tridimensionais podem ser vistos na tela do computador de todos os ângulos, e serem iluminados por pontos falsos de luz.

A expansão tecnológica ajudou no desenvolvimento de programas que ajudam não só na modelagem dos objetos, incluindo texturas específicas de pele, pêlos, roupas, como também na construção da animação. Com tantos detalhes, a modelagem dos personagens se torna mais demorada que sua própria animação, mas mesmo assim, a animação 3D é mais rápida do que a animação tradicional.

Assim esta técnica tornou-se a vedete dos vídeos-game e das vinhetas comerciais. Também possui intensa marca na produção atual de longas-metragens, já que grandes estúdios que trabalham hoje com esta técnica, como a *Pixar* ou a *Dreamworks*, desenvolveram programas específicos para seus filmes.

A grande dificuldade ainda está em representar com fidelidade o movimento humano, principalmente a expressão facial. Esse é um dos motivos da maioria dos filmes 3D utilizar animais antropomórficos ou estilizados para contarem suas histórias, que também acabam aproximando a magia das crianças. Mas, por outro lado, grande parte dos filmes, não se fecha somente no universo infantil, por possuírem piadas adultas, como o “Shrek” (2001) da *Dreamworks*.

Mas como esta técnica surgiu? A animação por computador nasceu da pesquisa de animação abstrata, pois o americano Whitney³¹, criou a ponte entre a computação e uma linguagem gráfica abstrata. Ele é responsável por diversas obras-primas de curta-metragem, dificilmente imitáveis por sua extraordinária originalidade e um dos seus trabalhos mais conhecidos é a viagem pelo hiperespaço no final de “2001, Uma Odisséia no Espaço” de 1968 (Ibid., p.160).

Porém, somente em 1982, no filme “Tron” da *Disney* que a computação gráfica deixa de ser apenas efeitos especiais para gerar seqüências inteiras de um filme de longa-metragem. Depois disso, foi só soltar a imaginação. A computação permite criar animais pré-históricos ou futurísticos, permite viajar por dentro do corpo humano ou do espaço. Tudo pode se criar.

Mas não adianta ter uma animação 3D com realidade impecável se ela nada diz. E é isso que muitas vezes faltam aos filmes: o propósito. O que “define a genialidade de um trabalho ainda é sua poesia e capacidade de penetrar o espírito humano” (Ibid., p.173). Portanto, independente da técnica utilizada, o que deve brilhar em uma animação é o seu propósito, a sua poesia.

Também existem outras formas de animação pouco conhecidas como a **animação de areia** que consiste no uso de areia sobre uma mesa de luz. Na areia são feitas imagens posteriormente fotografadas quadro a quadro. Como é

³¹ O animador americano John WHITNEY (1917-1995) também era compositor e inventor. Tem o mérito de ser considerado o pai da computação gráfica.

uma técnica que exige pouca aparelhagem tecnológica, pode ser utilizada no ensino de animação como ocorre no *Anima Mundi* – Festival Internacional de Animação do Brasil em suas oficinas curtas.

Ainda sobre a mesa de luz, com a mesma lógica, é possível realizar a **animação sobre vidro**, utilizando uma tinta oleosa que permite o registro do seu volume pastoso se transformando a cada fotograma. Esse recurso exige grande habilidade do realizador, pois cada imagem deverá ser construída a partir da modificação da última com pequenas alterações de movimento. Outro cuidado é quanto a plasticidade da tinta que deverá resistir a quantidade de iluminação e calor necessárias para a qualidade das imagens.

Em resumo, o número de técnicas desta arte é grande, e ainda muitas produções chegam a mesclá-las no intuito de construir uma estética única, já que suas escolhas, quanto à técnica ou quanto ao material, serão decisivas para sua obra final. As possibilidades são infinitas, o que fará a diferença é a imaginação, a criatividade e o propósito do animador.

A matéria que o animador manuseia tem características singulares que determinam as possibilidades expressivas, como a forma de movimento dos personagens, ao mesmo tempo em que constitui o limite da expressão, porque os diversos tipos de materiais possíveis de serem empregados em filmes de animação não se equivalem. (BRUZZO, 2002, 297).

Em uma animação de bonecos de arame, por exemplo, o animador deve ter cuidados específicos com a cor do cenário comparados a bonecos de retalho. Assim, cada escolha trará uma particularidade e uma estética, que atrelada ao propósito do animador, ganha força através da magia da animação.

2.2.2 A linguagem do cinema de animação

O cinema de animação integra elementos de outras formas de expressão. Assim como o cinema em si, ele é plástico, musical, narrativo e cinematográfico, utilizando de outras artes, códigos e elementos para se fazer expressar. Estão presentes a linha, a figura e fundo, a composição, a cor, o enquadramento e a profundidade das artes plásticas. O som, o ritmo e a trilha

sonora. A narração, a imaginação e os personagens da literatura. A interpretação, a iluminação, vestimentas, cenário e roteiro do teatro. Os planos, os movimentos de câmera, as angulações de filmagem, o tempo e o espaço do cinema.

Mas, além de tudo isso, D'Elia (1996, p.163-167) cita que a animação ainda possui seu repertório particular dentro de sua linguagem, onde se destacam três elementos: o *timing*, a dinâmica do movimento e o *acting*.

O *timing* é o estudo detalhado do tempo que o animador deve fazer sobre cada ação. Antes de animar ou desenhar, o artista já deve saber qual a velocidade que ele empregará para aquele movimento. A proporção é a seguinte: quanto menor o número de imagens, mais veloz a ação.

Em uma grande produção, o artista calcula o número de quadros e desenha os **quadros-chave**, ou as posições principais. Depois, para completar a ação, existe o animador intermediário que executará o que resta. Ao abrir uma porta, um personagem terá de, obrigatoriamente, passar pela pose de tocar a porta com o braço contraído e pela pose de esticar o braço com a porta aberta. Esses são os quadros-chave.

A velocidade na qual o personagem abrirá a porta dependerá do número de **quadros intermediários** desenhados para essa ação e que serão descobertos com o estudo do *timing*.

O estudo da velocidade é minucioso, pois vai influenciar decisivamente na interpretação do espectador. Por exemplo, se um personagem quer dar tapinhas amistosos nas costas de um amigo, a velocidade deve ser baixa, caso contrário, parecerá que o está agredindo. Também, o movimento dos cabelos de um personagem no interior de um carro dirá a velocidade: quanto mais rápido e descontínuo a ação dos fios de cabelo, maior a velocidade do veículo.

Mas como testar a velocidade? Na animação em papel, utiliza-se a técnica da **flipagem** e **rolagem**. A flipagem de uma cena ocorre quando o animador, segurando uma seqüência de muitos desenhos com uma mão, deixa as folhas desenhadas caírem na ordem. Assim, observar-se a fluidez do movimento, destacando as necessárias correções. A rolagem permite que o

animador veja cinco desenhos em seqüência simultaneamente com uma mão, enquanto faz as correções necessárias nos desenhos com a outra mão.

O segundo elemento mencionado, a dinâmica do movimento, relaciona aspectos que caracterizam as ações e são particulares do cinema de animação. Neste caso, se enquadra o uso da **linha de ação**, utilizada pelo animador em seus esboços, para guiar o movimento que deve ser feito e a distância (estudada pelo *timing*) de um quadro a outro para produzir a velocidade desejada.

A **deformação de um corpo** é outro aspecto da dinâmica, e acontece no desencadeamento da ação: uma bola de borracha, por exemplo, ao pular e tocar o chão, toma um formato achatado, e quando sobe, ela se alonga.

Esse aspecto já se tornou tão comum nos desenhos animados que mal é percebido nos filmes, principalmente nos de humor. Quantas vezes vimos achatar, alongar, inchar ou comprimir um personagem? Na animação, tudo pode acontecer. Um personagem pode gritar tão alto com seu inimigo, que diante da braveza fique pequeno do tamanho de uma formiga. Assim, as idéias vão se desenvolvendo e envolvendo o espectador.

A **inércia** também influencia na animação, e ocorre quando partes de um corpo continua a se movimentar por inércia mesmo depois que o corpo conclui a ação. Por exemplo, ao virar o rosto para um lado, o cabelo da personagem continua a executar o movimento.

O **referencial de movimento** também é outro aspecto interessante. Para intencionar um pássaro planando o animador poderá desenhar a ave entrando no enquadramento à esquerda e saindo à direita. Ou poderá desenhar o pássaro imóvel no centro do enquadramento e movimentar as nuvens ao fundo. Nesse caso, as nuvens são o referencial do movimento do vôo do personagem.

Por fim, o *acting* é a capacidade de fazer os elementos de uma animação criarem vida, independente de suas características inanimadas. “É a capacidade de criar uma *atuação convincente*, através de expressões, atitudes, comportamento” (Ibid., p.167, grifo do autor). Com esse elemento, o animador deve tornar visível a personalidade de cada um. Esse estudo começa já na fase

preparatória de criação do *design* do personagem, para que se fortaleçam os elementos que constroem seu gênio e caráter e que poderão ser visualizados nos ***models-sheets***³².

Agora, a ação também pode envolver o som, e criar uma relação sincrônica entre eles, tornando ainda mais envolvente o cinema de animação. Através do controle do tempo, é possível fazer coincidir quadro a quadro, o que se vê com o que se ouve. Isso, não só no caso da sonoplastia ou do sincronismo musical de uma trilha sonora, mas também no **sincronismo labial**, dando a impressão que um personagem está realmente falando com voz própria.

Existe, também, o ***story-board*** que já é utilizado no filme de cinema, mas que é de extrema importância para o filme animado, pois possibilita uma análise rápida e eficiente do filme, organizando a narrativa. Esta é a segunda etapa do processo de animação e nasce das idéias aprovadas no roteiro. Basicamente, é composto por vários quadros desenhados com os planos, diálogos e descrição das ações.

São todos esses detalhes do repertório particular do cinema de animação que fazem do seu trabalho de produção, incontavelmente mais intenso do que de um filme de cinema, e justificam seu número reduzido comparado a qualquer outro gênero. Mas, apesar do custo ser bem maior, as animações estão ebulindo nas telinhas e nos telões e mergulhando no cotidiano das pessoas. Mas o que encanta tanto nessa arte?

ILUSÃO. E com que facilidade nos deixamos iludir. Em algum lugar dessas perseguições de gato e rato, de coelhos falantes, luzes exóticas e brinquedos de armar reside o símbolo da fragilidade de nossas crenças e convicções. A capacidade de assombrarmos e surpreendermos a nós mesmos e a nossos filhos. (Ibid., p.175).

É assim que o cinema de animação envolve. É necessário, então, construir um caminho para aproveitar o máximo de sua amplitude nas salas de aula. Aproveitar desde as potencialidades individuais que a animação desenvolve, até as capacidades em grupo, tornando também a educação envolvente, “surpreendendo a nós mesmos e a nossos filhos”.

³² São folhas de desenhos que mostram o personagem de diversos ângulos e com diversas expressões. Dão a base geral para o animador de como o personagem é construído para que se mantenha a proporção e a aparência uniforme durante todo o filme.

“Não há como negar a utilidade do cinema à obra educativa. Nem ninguém a nega. Nós vamos além. O cinema é, hoje, indispensável à educação.”
Canuto Mendes

2.3 Um histórico do cinema na escola

Atualmente, os professores dispõem, cada vez mais, de novas tecnologias audiovisuais que podem ser incorporadas à sua prática escolar. Como a relação do ensino é uma relação de comunicação por excelência, que visa informar para formar, os instrumentos que comunicam conhecimentos tais como o livro, o filme, o computador, e outros, se encaixam nessa dinâmica e interessam à educação. Porém, a incorporação não é fácil. Trata-se não apenas de introduzir uma nova tecnologia, mas sim de pensá-la dentro de uma linha pedagógica.

Neste sentido, vale lembrar que este problema não surgiu em discussão exclusivamente nos anos 90. Dentro da educação brasileira, por exemplo, ele remonta às primeiras décadas do século passado com a experiência do cinema educativo. A Escola Nova também marcou presença nesta história influenciando o uso de audiovisuais na educação.

2.3.1 O pioneirismo do cinema na área educacional

Mesmo antes de o cinema existir, já havia a preocupação de muitos educadores sobre o uso de recursos para facilitar o ensino. Alguns registros históricos relatam experiências de mestres da Antiguidade e da Idade Média que já dispunham de certos recursos, como grandes tábuas que serviam de lousa, documentos cartográficos, globos, iluminuras, entre outros.

Em 1632, a obra “Didática Magna” de Comenius³³ (apud HAIDT, 2006, p.227) defendia o emprego de recursos de concretização no ensino, e afirmava:

³³ O educador, teólogo e reformador social tcheco João Amós COMENIUS (1592-1670) foi um dos maiores nomes da educação do século XVII, concebendo no século posterior uma teoria

Associe-se sempre o ouvido à vista, a língua à mão; ou seja, não apenas se narre aquilo que se quer fazer aprender, para que chegue aos ouvidos, mas represente-se também graficamente, para que se imprima na imaginação por intermédio dos olhos.

Assim, é possível dizer que Comenius acreditava que antes de se instituir o conhecimento e a inteligência, era primordial ativar os sentidos. O olhar, os ouvidos, as mãos... tudo o que o audiovisual envolve. A verdade é que, o que se defende atualmente com a presença dos audiovisuais, incluindo o cinema que surgiu no fim do século XIX, já foi percebida há muito tempo. Mas quando a linguagem cinematográfica foi vista como um grande instrumento de educação?

Em 1906, já se discutia apaixonadamente na França o emprego do cinema com fins educativos, e em 1910 a questão do cinema escolar foi objetivo de debates em congresso internacional de educadores realizado em Bruxelas. (PFROMM NETO, 2001, p.77).

Não existem mais informações sobre esse congresso, porém é visível que as discussões começaram e o cinema passou a ser visto com outros olhos.

Em 1911, por encargo do governo francês, o Museu Pedagógico de Paris organizou uma cinemateca educativa com o propósito de subsidiar, por empréstimo, instituições de ensino interessadas no uso da película. Aliada ao projeto, uma cooperativa ficava responsável em levar filmes educativos às escolas mais distantes por meio de um sistema de projetores ambulantes. Talvez por esse grande incentivo do país que as idéias foram borbulhando na França até chegarmos ao nome de Freinet.

Uma das primeiras tentativas de incorporar os recursos audiovisuais à didática renovada e utilizá-los dentro do contexto dos métodos ativos foi feita por Célestin Freinet. Esse educador sugeria que o cinema, através da projeção de filmes, fosse usado de forma ativa na educação, veiculando idéias e suscitando discussões e debates. (HAIDT, 2006, p.229).

Assim, na área educacional Freinet foi um dos primeiros a ter o intuito de promover um processo de ensino e aprendizagem significativo utilizando o audiovisual. Freinet não se referia à sua obra como um princípio ou um método, mas sim um movimento, pois elaborava, em conjunto com outros colegas educadores, seus próprios instrumentos de trabalho, de acordo com o meio em que estava inserido e visando aperfeiçoar a prática docente.

Desse modo, Freinet, em sua carreira, empreendeu esforços no sentido de descobrir e inventar novas formas de ensinar, diferentes das tradicionais e a inserção de filmes na sala de aula, abriu caminho para que essa nova educação se propagasse por todos os cantos da França.

Outros países também traziam a experiência nesta área, utilizando o cinema enquanto meio para formar o cidadão, para promover o Estado ou como ferramenta de doutrinação ideológica. Em 1919, é fundada na Inglaterra uma companhia que produz filmes educativos, dentre eles a série “Secrets of Nature”.

Nos Estados Unidos, a *Walt Disney* também se dedicava à produção educativa, especialmente de observação da vida dos animais e de fenômenos da natureza. Na Suécia, a projeção de cinema era elemento normal nos programas de ensino e existiam professores diplomados como operadores cinematográficos.

Na Alemanha, surgem associações devotadas exclusivamente ao cinema escolar; já na Itália, as 19 cinematecas educativas regionais criadas pelo Ministério de Instrução Pública possuíam numerosas coleções de filmes. Esforços semelhantes aconteceram na Bélgica e principalmente na Rússia que teve um caso singular no mundo do “cinema educativo absoluto” (PFROMM NETO, 2001, p.88). Filmes sobre a Revolução Russa foram produzidos pela União Soviética, de 1925 a 1930, e exibidos em todas as escolas.

Mais adiante, uma lamentável necessidade do homem, a Segunda Guerra Mundial, fez reforçar o cinema como meio de educação das massas e propaganda ideológica, o que ocorreu tanto na Alemanha nazista, quanto na Itália fascista. Nesses países existiam, inclusive, departamentos cinematográficos vinculados diretamente ao Estado.

Do outro lado da batalha, surgiu também a necessidade de preparar, em pouco tempo e com eficiência, uma grande quantidade de jovens nos Estados Unidos para sair em missão de guerra, e os instrumentos básicos do treinamento militar eram os recursos audiovisuais.

Devido aos resultados alcançados pelo programa (de treinamento militar), o uso dos recursos audiovisuais difundiu-se e foi aos poucos se integrando na prática escolar. (HAIDT, 2006, p.230).

Assim, a evolução do audiovisual no campo da educação foi crescendo devido à exploração ousada desses recursos por alguns profissionais atentos às suas inúmeras possibilidades de comunicação. Significa dizer que os filmes não eram somente ferramentas técnicas que abrangiam um assunto, mas possuíam uma linguagem, presente também, em outros meios de comunicação.

E como, esses meios estavam muito próximos dos alunos, incluí-los em sala de aula seria uma maneira de olhá-los ativa e conscientemente. Seria uma maneira de desenvolver múltiplas atitudes de percepção, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão do mundo que os cerca.

Por isso, há muitas experiências internacionais importantes lembradas por Fantin (2006, p.150) se baseando em Bergala. Na França, por exemplo, desde 1984 se incluem filmes no currículo escolar, e no ano de 2000 o então Ministro de Educação na época, Jack Lang, implantou um programa de três horas semanais nas escolas primárias para o estudo da arte do cinema, como parte da disciplina obrigatória de educação artística, defendendo que a alfabetização artística e/ou estética seja tão importante quanto à lingüística.

Desse modo, a intenção era a de propiciar uma educação articulada com o que se aprende nas telas (da televisão, do cinema, dos computadores e dos vídeos-game), problematizando e explicando o que era assistido num horizonte histórico e estético mais amplo que o dos entretenimentos domésticos.

2.3.2 O cinema educativo no mundo e no Brasil

A maior parte dos filmes produzidos nos primeiros anos da história do cinema era de caráter documental: vistas de cidades, o mar, o trem, locais interessantes, pessoas famosas e ginastas. Vários estudiosos consideram grande parte desses filmes como antecedentes do cinema educativo.

Pfromm Neto (2001, p.77) lembra que filmes documentais de medicina também foram usados para o ensino. Ainda no fim do século XIX, em 1898, foi filmada em Paris uma cirurgia realizada pelo Dr. Doyen que teve utilização para o

ensino médico. Na Alemanha, tais experiências também aconteciam com as filmagens de Oscar Messter.

Assim se seguiram filmes documentais sobre fenômenos físicos para o estudo da meteorologia, comprovando o cinema científico e o médico como uma categoria especial do cinema educativo e legitimando a objetividade e a fidelidade da imagem cinematográfica. A idéia foi lançada: o uso do filme na educação.

Existem registros que foi no período de 1910, a afirmação e a ampliação do cinema educativo tanto na América do Norte quanto na Europa. Nos Estados Unidos, o já citado Thomas Edison surge como o precursor do cinema educativo, pois constatando o desinteressante e enfadonho método escolar, realiza para a educação de seu neto, filmes de física, química e história natural.

O êxito da iniciativa de Edison fez com que se multiplicassem as produções nesse setor. Isso se comprova pelo número de catálogos especializados de filmes educativos disponibilizados na época nos EUA, na França e na Inglaterra. Considerando ainda que esses filmes fossem silenciosos, pois foi somente no fim da década de 20 que o cinema sonoro surgiu.

Um catálogo de uma firma de Chicago, por exemplo, listava mais de mil títulos, com 336 páginas recheadas de filmes destinados às escolas e ao ensino em geral. Pfromm Neto (Ibid., p.79) cita a apresentação deste catálogo:

os filmes educativos fazem o trabalho dos livros didáticos sem ter a secura destes, e além disso, transmitem um conhecimento que não pode ser obtido por meio de uma simples leitura.

Tais palavras estavam presentes por todo o mundo e também, na boca de muitos brasileiros. Aliás, no Brasil considera-se como pioneiro na união do cinema e educação a filmoteca de caráter científico e pedagógico do Museu Nacional do Rio de Janeiro, dirigido por Roquette Pinto³⁴, em 1910. Seu acervo continha filmes rodados em todo o país, além de estrangeiros legendados.

Durante o tempo de sua gestão, (1910-1936), Roquette Pinto contribuirá constantemente para a produção e a divulgação do cinema e do rádio educativo e dos recursos audiovisuais em geral. (Idem, 1976, p.23).

³⁴ O carioca Edgar Roquette PINTO (1884-1954) foi médico legista e professor. Desempenhou o cargo de diretor do Museu Nacional, realizando a maior coleção de filmes científicos do Brasil em 1926, além de fundar o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1936.

Em 1929, o número de filmes era tão grande que Fernando de Azevedo³⁵ pode instruir todas as escolas primárias da cidade do Rio, provendo-as, inclusive de projetores cinematográficos. A mesma expansão acontecia também na capital paulista. Para Azevedo, tanto o cinema quanto o rádio desempenhavam um papel tão importante na sociedade que a influência deles já era considerada superior à do jornal diário (CATELLI, 2005, p.5).

Também, a partir de 1916 já existiam textos sobre as vantagens do cinema no ensino nas revistas “Escola Nova”, “A escola primária” e “Cinearte”. Acompanhando tal desenvolvimento do cinema, o Estado que se instaurou após a década de 30 no Brasil, procurou um projeto civilizatório e de aculturação do povo que pudesse ser levado a todos os cantos de um país com dimensões continentais. Assim, diante da extensão do analfabetismo e impossibilidade de acesso ao código escrito, investiram na crença do poder de instruir do cinema.

Até mesmo Vargas se pronunciou em 1934, pois considerava que a “fita cinematográfica influi diretamente sobre o raciocínio e a imaginação dos espectadores de qualquer classe social” (ALEGRIA; DUARTE, 2005, p.16). Via-o como um instrumento capaz de modelar e formar a sociedade, especialmente quanto à consolidação da idéia de nação e identidade brasileira. “O filme passou a ser tratado como um recurso educativo, como uma opção certa para a educação das massas incultas espalhadas pelo território nacional”. (Ibid., p.12).

O governo identificava que o filme era uma síntese de vários meios de comunicação e que se transformava em uma sonda de progresso, por vencer distâncias intransponíveis, no espaço, na cultura e no tempo. Esse projeto foi desenvolvido no Brasil por um grupo de intelectuais que se ocupou dessa questão como sendo de interesse comum da sociedade entre eles, Afrânio Peixoto³⁶ que tinha o sonho de trocar os precários meios de ensino da época pelo cinema.

Essa idéia se fazia lógica, já que, na década de 20, a grande maioria da população (cerca de 70%) em idade escolar não freqüentava a escola.

³⁵ O mineiro Fernando de AZEVEDO (1894-1974) foi educador, crítico, ensaísta e sociólogo. Em 1920 foi mentor das reformas educacionais que incluiu o cinema como proposta de ensino.

³⁶ Nascido em Lençóis, Júlio Afrânio PEIXOTO (1876-1947) foi médico, professor, político, ensaísta, crítico literário e historiador brasileiro. Lecionava na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e ocupou a cadeira de número 7 da Academia Brasileira de Letras.

“Portanto, a educação da população não se dava apenas nos bancos escolares, mas principalmente através de outras práticas, entre elas o cinema popular”. (CATELLI, 2005, p.3).

Alegria e Duarte (2005, p.13) em seu artigo citam as palavras do próprio Peixoto de 1931 sobre as considerações do cinema e da educação:

o cinema pode e deve ser a pedagogia dos iletrados, dos analfabetos que apenas sabem ler, dos que sabendo ler não sabem pensar, obrigando as inteligências opacas, lerdas e preguiçosas a se revelarem, numa ginástica para compreender e para acompanhar, e deduzir, e prolongar a fita que, por certo, não tem comparação com nenhum dos outros precários e reduzidos, parciais e rudimentares meios de ensino.

Tal afirmação soa, hoje, como forte e ultrapassada, mas essa era a visão que os intelectuais tinham da massa: uma constituição de pessoas iletradas, ou que sabiam ler, mas não sabiam pensar. Obviamente aqui, o espectador era visto como um receptáculo vazio, pronto para receber os “bons” ensinamentos e amoldar-se àquilo que a sociedade esperava dele.

Geralmente, o professor que utilizava o cinema educativo não aproveitava toda sua potencialidade e considerava o aluno como uma tábula rasa. Ainda hoje o maior perigo do uso dos audiovisuais na educação é esse.

Voltando à recuperação histórica, vale ressaltar o trabalho do autor Pfromm Neto (1976, p.24-31) que organiza em ordem cronológica o desenvolvimento de tecnologia da educação no Brasil, dando grande ênfase à linguagem cinematográfica. Destaca que em 1928, Lourenço Filho³⁷ publica os resultados da primeira pesquisa brasileira sobre reações de crianças a filmes cinematográficos na revista “Educação” de São Paulo.

Além disso, na reforma da instrução pública no Distrito Federal, houve a determinação sobre a instalação de projetores fixos e cinematográficos em todas as escolas primárias (Decreto 2940 de 22/12). Em agosto de 1929 realizou-se no Rio de Janeiro, a “I Exposição de Cinematographia Educativa”, que reunia aparelhos, técnicas e filmes considerados educativos.

³⁷ LOURENÇO FILHO (1897-1970) foi um grande humanista e educador que se destacou especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Jonathas Serrano e Venâncio Filho³⁸, professores escolanovistas, foram as duas estrelas do evento, e que, além disso, publicaram em 1931, o livro “Cinema e Educação”, que discutia a utilização do cinema com fins educativos.

Na década de 30, outro nome marcante na defesa do cinema educativo no Brasil foi Canuto Mendes³⁹, que também publicou um livro sobre a defesa do cinema na educação e apontou que a memória das imagens seria mais forte e duradoura do que a das palavras. Para esse autor os filmes

poderiam cumprir o papel de mostrar o Brasil aos brasileiros, apresentariam a geografia do Brasil, os monumentos históricos, a origem das raças, e a evolução da humanidade. (ALMEIDA, 1931, p.192).

Colocando à disposição patrimônios do passado, do presente e do futuro à todo brasileiro. Ele desenvolveu trabalhos anteriores a Serrano e Venâncio, mas apresentava uma particularidade: deixava clara a importância da participação do professor como principal membro da obra educacional. Acrescentava que independente do instrumento de ensino, ou metodologia, o professor é quem deverá coordenar o processo na sala de aula. Sobre isso, Canuto (Ibid., p.187) argumenta:

O cinema substitui as descrições verbais ou escritas de quaisquer figuras concretas de coisas, fatos ou fenômenos. Embora o faça com indiscutível superioridade, porque é o melhor processo de representação de imagens, ainda não exclui a necessidade da palavra do professor (...) Mesmo que se trata de uma fita sonora. A palavra do mestre completa, aí, o valor das vistas, sons, fala, da tela.

Diferente de muitos estudiosos, Canuto não via o cinema como um instrumento técnico de educação. Via, que com o auxílio do professor, o aluno poderia, através do cinema, realizar um exercício de observação, e que no fim, isso inconscientemente seria um facilitador da vivência do aluno em sociedade. Isso de acordo com a vantagem do cinema oferecer as possibilidades de juntar, intercalar, separar, encadear as idéias e fatos no sentido mais útil ao ensino.

Tal fato se encaixa à discussão sobre a diferença conceitual entre instrução e educação dada principalmente por Serrano. Em seu livro, defende a

³⁸ O carioca Jonathas SERRANO (1855-1944) e o professor Francisco VENÂNCIO FILHO (1894-1946) foram intelectuais entusiastas da Escola Nova.

³⁹ Joaquim Canuto Mendes de ALMEIDA (1906-1990) não só incentivou o uso do cinema educativo como também é lembrado pela figura de ilustre professor. Formado em Direito, teve uma carreira brilhante como jurista.

segunda vertente que se trata do desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo. Sabe-se que esse pensamento, dentro dos defensores do cinema educativo, é uma minoria. O uso do cinema em empresas, no trabalho, em cursos curtos, sempre é o de instruir: passar a informação e o conhecimento de forma eficaz e rápida. Nesse sentido, o interesse é que o aluno aprenda na medida do necessário ou o que lhe é útil para o momento.

Mas quando se pretende educar, instruir é pouco, ou melhor, isso é quase nada. O professor deve buscar a formação integral do aluno, interligando todas as potencialidades do filme ao aluno de maneira total e nesse processo, como o próprio Canuto disse: o professor é peça chave.

Então, o governo começou a investir nessas idéias e aos poucos foram criados diversos departamentos ligados a cinematografia, entre eles o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1936, que atrelado ao Ministério da Educação, contou, ao longo dos seus mais de vinte anos de existência com a colaboração de grandes artistas e intelectuais reconhecidos como: Cândido Portinari, Heitor Villa-Lobos, Roquette Pinto e Humberto Mauro⁴⁰.

Para se ter uma idéia, em apenas sete anos após sua inauguração, o instituto já contava com 257 filmes de produção própria e 308 produzidos no exterior, muitos deles com inúmeras cópias. Com a criação deste Instituto, várias outras ações consolidaram o movimento da pedagogia pelo cinema educativo. Investiu-se na formação de professores e de bibliotecas especializadas para as escolas e criou-se a publicação de uma revista do Instituto para tentar sistematizar informações dispersas sobre o assunto.

Porém, estava mais do que clara a perspectiva do Estado Novo de dar ao cinema uma função educativa oficial: era a produção cinematográfica educativa sobre a tutela do Estado.

Entretanto, não se tratava aqui de tomar toda a produção cinematográfica existente como fonte de conhecimento e de saberes, como havia sido feito anteriormente com a literatura, mas de adequar a linguagem cinematográfica ao formato escolar para a veiculação de conhecimentos considerados legítimos. (ALEGRIA; DUARTE, 2005, p.19).

⁴⁰ Humberto MAURO (1897-1983) foi um dos maiores realizadores do cinema brasileiro iniciando seu trabalho em 1925 em Cataguases. Também foi pioneiro em radioamadorismo.

Isso significava descartar o que o Estado não considerava bom para produzir exatamente o discurso desejado, o que jamais ocorreu com a literatura.

O próximo passo marcante que o cinema educativo deixou na história do país foi em 1960 o ressurgimento do filme de *8 mm*, e em seguida do *super-8*, que possibilitava a produção de baixo custo e fácil realização, permitindo que o professor produzisse seus próprios filmes. Para isso, como órgão de apoio, foi criado também, na mesma época, o Serviço de Recursos Audiovisuais (SRAV) no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Funcionava com a produção de filmes educativos nacionais e como centro de tradução, adaptação e dublagem dos melhores filmes educativos disponíveis no mercado internacional.

Além disso, o SRAV desenvolveu vários programas de treinamento de especialistas em recursos audiovisuais para o país e a América Latina. Mas agora não se trata somente da linguagem cinematográfica, pois o leque se abriu a todos os recursos audiovisuais, mesmo porque a tecnologia também se desenvolveu.

Com a chegada da televisão na década de 50, todos os poderes cunhados ao cinema educativo foram transferidos para os programas educativos da televisão. Tal impacto aconteceu principalmente nos anos 70. Aos poucos os idealizadores do cinema, como Roquette Pinto, passaram para a televisão e as leis federais substituíram o incentivo à produção televisiva em detrimento da cinematográfica, tendo como principais motivos a redução de custos e o maior alcance de telespectadores.

O cinema educativo no Brasil, agora está presente em número reduzido, dentro da programação diária da televisão, ao contrário do que acontece em outros países, em que ele continua prestando serviço às escolas em todos os níveis de ensino, com centenas de novos títulos acrescentados e disponíveis a cada ano.

Além disso, boa parte do cinema de ontem e de todos os tempos vem se metamorfoseando em filmes de videocassete ou *dvd* devido às diferenças quanto à custo, conveniência e flexibilidade. Vale lembrar que convertidos em vídeo, os filmes estão em toda a parte, e conseguem conservar as técnicas de comunicação visual desenvolvidas pelo cinema.

2.3.3 O cinema e a Escola Nova

Após o fim da Primeira Grande Guerra, as idéias sobre a educação começaram a ser revistas, mesmo porque, esta batalha bélica de tamanhas proporções era a maior prova de que a civilização estava à falência. Assim, o homem precisava ser renovado e repensar sua condição humana. A escola tradicional entendia que era difícil aprender e que não adiantava buscar meios para facilitar a aprendizagem. Mas algo precisava mudar. Nos Estados Unidos, John Dewey formula os conceitos da Escola Nova, filosofia educacional que atrai muitos adeptos no Brasil nos anos 20.

Foi a escola nova que valorizou os meios de comunicação, buscando tornar mais interessante o conteúdo através de métodos novos. (...) Uma boa educação deve levar o aluno a sentir satisfação no próprio ato de estudar (GADOTTI, 2000, p.210).

Buscando o interesse e a satisfação do aluno, surge o cinema na escola. Mas, caminhando em uma direção contrária ao uso instrumentalizado do cinema educativo, os escolanovistas propuseram uma nova metodologia de ensino, onde o cinema em geral ganha papel de destaque e é visto como uma poderosa 'arma' transmissora de modernidade, que irradia cultura.

Diferenciando, o primeiro era marcado pelo emprego da linguagem cinematográfica com fins didático-pedagógicos e discurso produzido, já o segundo reconhece a capacidade intrínseca dos filmes de informar e educar. Grandes pesquisadores atualmente defendem a necessidade de se trabalhar com os filmes que cercam os jovens, que envolvem seu imaginário. Afinal, é a linguagem e não o conteúdo dos filmes que atrai e seduz os jovens.

Porém, fazer uso dos meios de comunicação e dos produtos da indústria cultural como filmes, é trabalhoso, arriscado, exige saber administrar, limitar, ouvir e querer aprender sempre. Como citou Fontanella (2006, p.96), trabalhar com desenhos animados, ou filmes produzidos para fins comerciais são produtos que ocupam o tempo ocioso dos alunos e instrumentos ideológicos muito consumidos, por isso a grande importância de serem olhados junto aos professores e a partir da escola.

Nesse sentido, a formação de professores também era discutida sobre a visão desta nova pedagogia, e em suas palavras defendiam: “deve-se pedir ‘ao mestre dos nossos dias’ que tenha ‘a mentalidade dos nossos dias’, que saiba captar ‘os sinais dos novos tempos’” (CUNHA, 1995, p.55).

Apesar de essa frase soar atual, já existia naquela época, esse desejo dos escolanovistas e assim, compreende-se a busca de novas metodologias ligadas aos meios de comunicação e ao audiovisual. Agora, como definir o que usar e como usar? A Escola Nova defendeu:

mais do que ‘qualidades intelectuais’, importa, para o exercício da função docente, ‘habilidade em compreender qual o tipo de saber que é necessário e ter conhecimento dos meios pelos quais possa conquistá-lo’. (Ibid., p.56).

Então, o importante era, e ainda é, a habilidade do professor saber o que usar e como usar, diante das inúmeras possibilidades, sendo o cinema uma delas. Assim, não adiantava utilizar o cinema, em todos os processos de ensino.

O eixo da questão pedagógica estava mudando dos conteúdos cognitivos para os processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da quantidade para a qualidade. O que merecia destaque para os escolanovistas eram as experiências criativas do educando no processo de aprendizagem, e a busca autônoma do conhecimento. Por isso, o audiovisual e os meios de comunicação se encaixavam tanto nesta nova metodologia.

Baseando-se em uma nova proposta pedagógica, a Escola Nova, emprega esse recurso (do audiovisual) no processo de ensino e aprendizagem com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem mais ligado à realidade do aluno, ativando-lhe, assim, o raciocínio. (BOSELLI, 2002, p.27).

Esta aproximação entre a realidade do aluno e o ensino, poderia ser dada para alguns educadores da época, pelo cinema: “pois na concepção destes o novo intento tecnológico seria capaz de reproduzir com fidelidade as imagens da realidade necessárias ao ensino” (CATELLI, 2005, p.4).

Os educadores estavam maravilhados pelas possibilidades que esta técnica oferecia. Nessa época, a ciência já havia comprovado que, embora os materiais audiovisuais se dirigissem inicialmente aos órgãos sensoriais, eles chegam também a mobilizar os esquemas mentais mais elevados, por isso a ligação dos filmes com o desenvolvimento do raciocínio (HAIDT, 2006, p.235).

Assim, se percebeu a forte densidade educativa do cinema, mas que por outro lado, a atenção do professor sobre as escolhas dos filmes deveria ser redobrada, já que sua utilização ativava o pensamento reflexivo do aluno.

Além dessa vantagem acionada pela ciência, existiam vantagens visíveis na prática da sala de aula, que os escolanovistas apontavam. A primeira delas era a possibilidade de ampliação da imagem, que por sua vez, facilitava a visibilidade e a atenção de todos. Também, associando a imagem ao som, e considerando o ambiente que se criava em uma projeção, a atenção do aluno era atraída com facilidade, favorecendo a concentração, e aumentando a probabilidade de aprendizagem.

O terceiro ponto indicava a possibilidade de organização prévia do material a ser apresentado, o que facilitava a abordagem do conteúdo e a checagem dos objetivos. Por isso, selecionar previamente o material, de acordo com o objetivo proposto e o conteúdo abordado, sempre foi defendido, para que o aluno sentisse que o professor tinha um propósito sobre o que tratava.

Por último, ressaltavam o desenvolvimento de um estudo coletivo sobre o filme, o que permitia uma atitude dialógica, que ativava uma grande vantagem da observação coletiva sobre a individual, por ocasionar o diálogo, a troca de idéias, e o enriquecimento mútuo (Ibid., p.270).

A poetisa e educadora Ilka Laurito⁴¹, percebendo tais potencialidades, marcou uma batalha nos anos 60, em favor do cinema, tanto educativo quanto recreativo para crianças no Brasil. Registrou na capital paulista e na cidade de Campinas no interior de São Paulo, publicações sobre cinema e a infância.

Com um entusiasmo contagiante e uma grande habilidade para trabalhar com as crianças, Ilka Laurito realizou praticamente sozinha, sob a égide da Cinemateca Brasileira, uma autêntica cruzada em favor do cinema para a criança e da educação cinematográfica do menor. (PFRONM NETO, 2001, p.94).

Esse é um dos poucos registros sobre a história nacional que menciona a preocupação do cinema recreativo, portanto, não educativo, na educação das crianças.

⁴¹ A poeta paulista Ilka Brunhilde LAURITO, nasceu em 1925 e atuou no magistério secundário e superior. Possui publicações para o público infanto-juvenil em poesia, crônica e contos.

2.3.4 A história entre o cinema de animação e a educação no Brasil

Mais uma vez, é importante afirmar o quão escassa é a bibliografia sobre o cinema de animação no Brasil, principalmente sobre sua história. A maior referência nesse tema é trazida pelo cineasta e pesquisador Antônio Moreno (1996) e é em seu texto que a pesquisa se apóia para elaboração deste trecho.

Em nosso país, o cinema não tardou a chegar, e o mesmo ocorreu com o cinema de animação. Documentos apontam que logo no início de 1910 alguns artistas realizaram cenas animadas para compor os sonhos do personagem de filmes de cinema interpretado pelo ator Genésio Arruda⁴².

Em tempos espaçados, produções curtas foram surgindo, mas a maioria com entonação adulta. Também foram registradas pequenas animações em aberturas de documentários e filmes rápidos de anúncio. Mas, em resumo, até a década de 30, a história do cinema animado brasileiro é muito intermitente. Na década de 40 houve pouca produção. Uma delas é “O Dragãozinho Manso” (1942) do já citado Humberto Mauro, que inaugura na filmografia animada brasileira a animação de bonecos. Este filme de dezoito minutos foi produzido para o INCE e era destinado ao público infantil, já com uma intenção educativa.

A partir da década de 50, começam a aparecer vários realizadores de filmes de animação com intuito educativo, principalmente na área do trabalho. Em 1952, surgem filmes de campanhas preventivas realizadas pelo Serviço Especial de Saúde. A década de 60 é fértil em autores e títulos de curta-metragem de filmes didáticos/educacionais. Roberto Miller⁴³ foi o responsável por um dos mais criativos programas dedicados à arte do cinema animado, o “Lanterna Mágica”, exibido pela *TV Cultura* de São Paulo.

Na década de 70, a Lei do Curta-Metragem provocou um verdadeiro estouro da produção de cinema de animação, assegurando o direito do filme ser

⁴² Genésio ARRUDA foi radialista, cantor, compositor, cineasta e produtor. Um dos pioneiros da música sertaneja que na década de 20 e 30 atuou no cinema nacional. Morreu em 1967.

⁴³ O paulista Roberto MILLER Maia traz a experiência que teve da animação canadense e a sua influência do mestre Norman McLaren para o Centro Experimental de Cinema de Animação de Ribeirão Preto. É o animador brasileiro de filme de curta metragem mais premiado do país.

exibido antes de um longa-metragem estrangeiro nas sessões de cinema. Tal estratégia ia de encontro à aclamação dos cineclubes que buscavam um outro olhar de produção imagética, promovendo debates e palestras sobre o cinema.

Nesta mesma época, surgiu uma vertente dedicada à divulgação e ao ensino da animação como forma de desenvolver no público infanto-juvenil suas possibilidades artísticas. Merecem destaque os trabalhos desenvolvidos pelo *Núcleo de Cinema de Animação de Campinas (NCAC)* e o *Cineduc – Cinema e Educação do Rio de Janeiro*. Ambos realizavam, e ainda realizam oficinas de animação com produção de filmes, porém, serão tratados com maiores detalhes nos capítulos seguintes desta pesquisa.

Também existiu entre 1976 e 1980 o Projeto *Criança e Cinema de Animação*, realizado pela Cinemateca do Museu Guido Viaro de Curitiba, que previa cursos da técnica para professores e alunos de escolas públicas. Os objetivos principais desse projeto eram a inclusão da linguagem cinematográfica e a produção de filmes em animação pela escola (VILAÇA, 2006, p.18).

Já a escola *Edem – Escola Dinâmica do Ensino Moderno* – do Rio de Janeiro, concebida por um grupo de estudantes de psicologia, foi a pioneira na utilização da animação de forma didático-pedagógica. “A partir de meados de 70, o cinema de animação foi incluído no currículo escolar, obedecendo a fases distintas da complexidade da produção de um filme animado” (MORENO, 1996, p.103). Assim, em cada série, os alunos experimentavam uma técnica específica, como a *pixilation* ou a massinha, etc. A escola teve na sua origem o interesse pelas teorias da motivação, liberdade de escolha e administração de conflitos de cada aprendiz, valorização das relações inter-pessoais entre professor/aluno.

Pretendendo esses objetivos, o desenvolvimento da animação na educação casou de forma perfeita, e ainda é valorizado. Esta escola, que hoje abrange desde a Educação Infantil até o Médio, mantém as aulas de animação e ainda organiza uma Mostra de Cinema com a produção dos alunos. Em seus filmes, os alunos buscam um pensamento próprio e desenvolvem a auto-iniciativa de investigação. Com isso, a escola pretende enfrentar um novo desafio: entregar à sociedade jovens curiosos, ousados, criativos e entusiastas com o futuro.

*“Aprendi a aprender com filmes, a usufruir mais intensamente da emoção que provocam, a interpretar as imagens, a refletir a partir delas, a reconhecer valores diferentes e a questionar os meus próprios.”
Rosália Duarte*

2.4 A pedagogia do cinema e suas potencialidades

A cada ano o cinema vem se desenvolvendo em termos de qualidade de som e imagem, ampliando substancialmente a quantidade de títulos para preencher todos os gostos da humanidade. Junto nesse caminhar, outros meios de comunicação e linguagens artísticas foram se transformando.

Mas, como a escola está lidando com esses meios? De que forma a escola tem utilizado todos os recursos provenientes da produção cinematográfica (filmes comerciais ou documentários)? Existem possibilidades de utilização e aprofundamento desses recursos no ambiente escolar? Muitos autores afirmam que sim e demonstram as potencialidades apoiando-se na pedagogia do cinema.

2.4.1 O cinema e suas abordagens na educação

Os meios de comunicação substituem a pedagogia? De maneira nenhuma. Os processos comunicativos e as práticas educativas devem andar juntos. Saber trabalhar para e através de todos os meios faz parte do anseio da educação diante das mais diversas tecnologias, meios de comunicação e linguagens artísticas, assim como o cinema.

O cinema, enquanto indústria cultural, também é uma forma de mídia moderna, voltada cada vez mais para um espectador formado pelas novas TIC. (...) A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. (NAPOLITANO, 2003, p.14).

Assim, o professor ao atuar como um mediador entre a obra e os alunos, não pode esquecer destas várias dimensões do cinema. Ainda que no

caso do filme, tem-se a vantagem de existir a proximidade com as crianças e jovens, o que os levam a adquirir o gosto pelo cinema. Claro que essa preferência está ligada às origens sociais e a valorização de tal prática pelo círculo familiar, mas de maneira geral, os filmes estão presentes na vida dos alunos. Basta agora, estarem inseridos de maneira consciente nas salas de aula.

A escola, ainda tende a generalizar a crítica que se faz à baixa qualidade de alguns filmes e o exagero na veiculação de imagens de violência, o que acaba desqualificando a produção cinematográfica como um todo. Mas o professor deve estar ciente de como as imagens dos filmes se integram ao contexto do educando. Seria mais proveitoso discutir sobre elas do que ignorá-las ou simplesmente criticá-las generalizando-as.

Também não ajudaria reproduzir os valores e habilidades preexistentes nos alunos, mas sim ampliá-los e problematizá-los. Afinal:

Temos muito mais a ganhar se assumirmos a prática de ver filmes como parceira na transmissão de conhecimento do que como rival das atividades que definimos como verdadeiramente educativas. (DUARTE, 2002, p.83).

Nesse caso, existem dois modos de sua inserção na escola. Há filmes feitos especificamente com a função de ensinar-aprender, concebidos para serem inseridos no contexto formativo, o chamado cinema educativo. Dão à falsa impressão de facilidade de uso, mas que se não houver um planejamento anterior de uso, não promoverão uma aprendizagem significativa, se tornando mais um meio monótono que não diz nada ao aluno.

O segundo modo se refere ao uso de filmes na escola que não foram produzidos para esse fim, mas dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado. Nestes casos, os professores devem

ter em mente seus objetivos de formação e utilizar tais meios sem perder o seu estatuto institucional de 'meio', com suas dimensões tecnológica, econômica e sócio-cultural que necessitam sempre ser consideradas no trabalho com os alunos. (FANTIN, 2006, p.142-143).

Então, o trabalho também deve ser redobrado, já que o filme vem carregado de significações camufladas pela própria linguagem cinematográfica.

Mas muitos autores que defendem o uso do cinema na educação, não o classificam em modalidades, por exemplo, educativo, comercial, documentário,

etc. Eles na verdade, salientam a potencialidade de todos, desde que existam cuidados dos professores nas escolhas e preparação das aulas. Nesse sentido, qualquer filme pode ser trabalhado na educação, ou seja, pode ser educativo, pois educativo não é necessariamente o filme em si, mas o processo que se instaura, motivado pelo que o filme traz.

Desde os comerciais aos mais sofisticados, os filmes sempre trazem alguma possibilidade para o trabalho escolar, desde que o professor se pergunte sobre o uso possível, sobre a faixa etária e escolar mais adequada e sobre como serão abordados em sua disciplina. (Ibid., p.147).

2.4.2 Cinema de animação e educação

A autora Fantin, em seu comentário retro, sugere que o professor fique atento ao uso do filme, educativo ou comercial, relacionando a faixa etária e escolar do aluno. Mas o cinema de animação, por exemplo, possui uma faixa etária recomendada? Muitos prontamente responderiam que a animação é voltada para as crianças e, portanto, para a educação infantil.

Tentando responder à pergunta, Silva (2001, p.111), em sua pesquisa, identifica que para os alunos de 3ª série, o desenho animado é o programa preferido na televisão. Para os alunos de 5ª série, este é o segundo programa mais assistido e para os de 8ª série, sua preferência fica abaixo de outros programas, incluindo novelas e outros gêneros de filme. Apesar de a preferência diminuir, a animação ainda se encontra presente na vida dos adolescentes.

É importante destacar que hoje a produção de cinema de animação se mostra muito diversificada. Festivais mundiais, como o *Anima Mundi* do Brasil, por exemplo, recebem a participação massiva do público adolescente e adulto. Além disso, salas de cinema com exibição de desenhos animados, não recebem somente os pais e seus filhos pequenos, mas muitos casais e grupo de amigos adolescentes. Claro, que existem filmes animados mais direcionados às crianças, como existem outros aos adolescentes e adultos.

Desenhos da *Disney* costumam ter a preferência do público infantil. Já os filmes em 3D da *Pixar* e da *Dreamworks* abrangem um público mais

diversificado. Os filmes animados de Tim Burton, como o mais recente “A noiva cadáver” (2005), possuem um estilo jovem tanto no *design* dos personagens quanto no argumento da história.

Seguindo com exemplos, os mais variados desenhos animados do canal pago *Cartoon Network* atingem o público adolescente tanto com suas séries quanto com seus produtos de bonecas e linhas escolares. Quem nunca viu uma adolescente com fichário das “Meninas Superpoderosas” (1998)?

Além disso, a antiga e famosa série “Os Simpsons” (1989) já é vendida em *dvd* e o seu público alvo é, indiscutivelmente, o adulto. Um dos últimos lançamentos de longa, “A Casa Monstro” (2006) também é uma animação 3D que surpreendeu, pois pode ser intitulado como um filme de terror animado.

Então, a animação está longe de se reduzir ao público infantil e por conseqüência à educação infantil. O cinema de animação pode e deve também estar em contato com o público juvenil e adolescente na escola.

Uma das razões por optarmos em trabalhar a animação como foco de nossa pesquisa foi a preferência das crianças e adolescentes pela programação infantil na televisão, repleta de exemplos feitos com diferentes técnicas desse gênero. (VILAÇA, 2006, p.33).

Crianças, adolescentes e também adultos. O desenho animado em geral, traz imagens do mundo; episódios do passado; projeções do futuro; modos de ser, vestir e brincar: o cinema povoa o imaginário de todos, inclusive do aluno.

Afinal, se o universo dos estudantes é invadido pelo cinema de animação em seu cotidiano, cabe ao educador saber aproveitar sua fruição⁴⁴ de forma eficaz e produtiva. Como relatou Fontanella (2006, p.136) em sua experiência, basta ficar atento à ligação e adequação que se pode fazer entre filme e aluno:

Confirmamos que o cinema de animação pode ser utilizado como recurso pedagógico, desde que escolhido e planejado previamente, e que seu conteúdo contemple o aprendizado e a formação da criança. Constatamos que para utilizar o cinema de animação é necessário que o professor se disponibilize a olhar o cinema com um novo olhar; que tenha interesse em inovar; que esteja disposto a ouvir e que também esteja disposto a experimentar novas formas de ensinar.

⁴⁴ Termo muito usado no campo artístico e significa o apreciar reflexivo diante da obra de arte.

E muitos professores já o fazem. A autora Silva (2001, p.111), em entrevista com docentes de 5ª a 8ª séries da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, identificou a postura do professor diante das linguagens midiáticas e “sobre o uso de desenho animado em suas aulas com os seguintes objetivos: discussão de temas, análise de recursos, produção de texto”.

Pretendem, com isso, estimular a comunicação, pelos alunos, de suas sensações e experiências. Sua pesquisa segue enfocando o resgate da linguagem do cinema de animação como possibilidade de ensino, já que contribui para o desenvolvimento do aluno.

O desenho (animado), a partir de seus elementos visuais e sonoros, ativa as estruturas mentais relacionadas à criatividade, às emoções e às sensações (...) ainda que inconscientemente. (Ibid., p.112).

Independente da idade, os alunos identificam-se com personagens de filmes, animados ou não, de forma carinhosa ou com antipatia. Para a criança esse processo se realiza de forma mais intensa. Isso porque, na infância, ela imita aquilo que vem ao encontro do seu interior e a fruição de filmes animados passa a ser “um momento de escolhas, de identificação” (SILVA, loc.cit.).

Isto é, certas atitudes de alguns personagens trazem significados para as crianças que podem se identificar e reproduzi-lo. Tal influência se estende para a pré-adolescência, já que os meninos não se cansam de encenar lutas trazidas do imaginário fílmico.

Mas como essa identificação se faz tão forte em seu imaginário? É fato que no cinema de animação a fisionomia da personagem, sua movimentação e sua gesticulação revelam seu caráter, de modo simples e imediato. Dessa maneira, por exemplo, as crianças conseguem identificar o mocinho com sua expressão visual inequívoca do bem. Logo, o visual reforçará a significação.

É sobre esse ponto que o professor deve pensar ao utilizar o cinema de animação na escola. Como encará-lo visando aproveitar a linguagem como um todo para a formação do aluno? A autora Bruzzo (1995, p.122) faz uma reflexão interessante sobre esse assunto, que pode esclarecer as potencialidades do cinema de animação na escola. Em sua pesquisa,

foi possível notar que as características visuais, às quais as crianças são tão atentas e que fazem o encanto dos filmes infantis, são pouco

valorizadas, de modo geral, pelo professor que se preocupa mais, quando investido da função pedagógica, em desvendar a mensagem do filme. A finalidade primeira, e às vezes única, do filme para o educador é o seu uso como uma 'lição de vida', um bom exemplo. Os elementos de que se serve o filme ou o desenho animado para contar a história tornam-se acessórios.

Refletindo, se reconhece que isto é fato na maioria das escolas de educação infantil. Enquanto a professora pode trabalhar com riqueza sobre o mundo das cores, sobre a construção dos cenários, dos personagens, da narrativa, da trilha sonora, em resumo, da linguagem cinematográfica em geral, ou o momento do filme se reduz a uma bonificação no final da aula para a classe comportada, ou como um acessório para se discutir sobre um tema qualquer. Seria, então o "bom exemplo" passado verbalmente com uma ilustração de fundo.

Quem o trabalha de modo consciente sabe que a comunicação não se esgota no verbal e que a cada dia é preciso considerar a riqueza receptiva dos meios e da linguagem cinematográfica. "A animação não deve ser vista como uma ação isolada e sim como um recurso alternativo de aprendizado" (VILAÇA, 2006, p.32). Mas para isso, a maneira a que se encara o cinema na educação deve estar clara na prática do professor.

2.4.3 Como encarar o cinema?

A idéia de que cinema é diversão e entretenimento está impregnada na sociedade, pois a cultura na qual está imersa vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão. Consequentemente, esbarra-se em uma cultura escolar que, diante do cinema, impera a superficialidade e o comodismo. Assim,

a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, pra 'ilustrar', de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contidos em fontes mais confiáveis. (DUARTE, 2002, p.87).

Este é um ponto importante. Será que os livros trazem mais conhecimento que os filmes? Será que não é possível desenvolver uma atividade tendo como recurso primeiro o cinema?

Grande parte dos professores ainda não vê os filmes como fonte de conhecimento, mas como lazer, o que explica o uso do filme como acessório. A verdade, é que não é possível mensurar qual material trará maior conhecimento, mas o essencial é admitir que ambos são fontes e devem ser encaradas como tal. Mas como os professores utilizam o cinema na sala de aula?

Na maioria dos casos, a opção não considera razões de ordem estética, o interesse pela arte como forma de falar do mundo, nem o desejo de ampliar as opções culturais na formação do jovem. No mais das vezes é a busca pela modernização dos métodos de ensino, por uma idéia imprecisa de uso de outra linguagem ou como uma tentativa de mobilização afetiva dos alunos. (...) Os professores voltam-se, então, ao lazer dos jovens buscando saídas. (BRUZZO, 1995, p.105-106).

Dessa maneira, não se discute os outros aspectos que compõe a experiência do cinema que é considerado apenas como uma história filmada. Ele não tem valor pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo. É como reduzir uma grande obra de arte à apenas linhas e cores.

Nesse caso, geralmente a escolha dos filmes se dá pelo conteúdo programático que pode ser desenvolvido a partir ou por meio deles, como um simples recurso. Achar que modernizar a aula utilizando outras linguagens, como a cinematográfica, ou se render a visão de ceder ao lazer dos alunos, irá contribuir à educação, é uma ingenuidade que deve ser encarada.

Não se deve esquecer que o cinema não 'fala' sobre as coisas, ele as 'representa', e sua situação didática deve assegurar o ver-sentir-refletir-expressar. A vantagem sobre a informação verbal, que diz respeito a parte do intelecto do ser, é que a informação audiovisual mobiliza o homem por inteiro: corporalmente, afetivamente e intelectualmente. Mas o professor deve ter consciência deste potencial do cinema na educação.

O problema é que os filmes se realizam em nosso coração e em nossa mente menos como histórias abstratas e mais como verdadeiros mundos imaginários, construídos a partir de linguagens e técnicas que não são meros acessórios comunicativos, e sim uma verdadeira estrutura comunicativa e estética. (NAPOLITANO, 2003, p.7).

Portanto, é muito importante que o professor valorize o cinema no meio educacional, mas principalmente o considere como fonte de conhecimento.

Além disso, algumas pesquisas já apontam para outras potencialidades do cinema. O autor Pfromm Neto (2001, p. 83) salienta, por exemplo, que o cinema na escola tende a estimular outras atividades de aprendizagem e que certos filmes facilitam o pensamento crítico e a solução de problemas. Sendo uma arte, também exerce grande poder sugestivo sobre a imaginação. No caso do gênero educativo, o autor especifica que os filmes reforçam e ampliam conhecimentos, atitudes e motivações dos alunos.

Libâneo (2005, p. 117) também cita que o cinema, quando utilizado pedagogicamente, “se trata de um complemento da formação cognitiva, afetiva e moral dos alunos à medida que recorre à imagem, ao visual, ao elemento estético”. Portanto, está claro que na escola, o cinema vai além da diversão, já que possibilita a ligação positiva entre visual e simbólico, entre visual e palavra.

“Ele amplia por meio das imagens o que a fala produz. Põe em ação em quem está vendo e ouvindo uma série de capacidades, entre elas a sensibilidade e as funções mentais superiores” (LIBÂNEO, loc.cit.). Isso porque o cinema leva os alunos a formularem uma idéia da realidade de uma maneira bem mais ampla do que se interpretassem um texto sobre a realidade.

O cinema representa através da linguagem audiovisual e da cinematográfica, mesclando imagem, movimento, som, levando o aluno a sintetizar emoção e razão. Assim, o filme na escola deve ser uma experiência que afete o sujeito, na sua sensibilidade para depois fomentar a reflexão e a razão.

Sendo bem utilizado na escola, ele (o cinema) possibilita mudança na capacidade de ser e agir diante do mundo, instrumentalizando as pessoas para pensar e agir em relação à sua própria vida, aos outros, às situações da vida cotidiana. (Ibid., p.118).

Portanto, o cinema ajuda os alunos a aprender a pensar, ajuda no desenvolvimento cognitivo e nas aprendizagens. Para sintetizar, o cinema é uma experiência cognitiva e estética muito rica para o processo de formação do aluno.

Ver filmes, também é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. (DUARTE, 2002, p.17).

Afinal, parte do imaginário do homem foi constituído pelas imagens trazidas nos filmes. Muito da percepção que se tem da história da humanidade se

formou com imagens em movimentos modeladas pela linguagem cinematográfica. Muitas das concepções acerca do amor romântico, da infidelidade, da sexualidade emergem das relações construídas entre o espectador e o filme.

Desse modo, para unir o cinema e a educação é necessário, primeiro, admitir que a relação com filmes participa de maneira significativa da formação geral das pessoas e segundo “entender como é que isso se dá e qual é a extensão e os limites dessa participação. Precisamos estar atentos e dispostos a compreender a pedagogia do cinema” (Ibid., p.21), pensar o cinema como uma importante instância pedagógica.

O uso pedagógico de algo significa, em resumo, uso com intencionalidade destinada à formação das pessoas, pressupondo a utilização de conteúdos formativos, portadores de idéias, emoções, atitudes. Nesse raciocínio, o cinema pode ser utilizado na educação objetivando provocar experiências de aprendizagem, de mudança de comportamento, de fazer sentir e fazer pensar. Afinal, o cinema e tantas outras formas de comunicação

são instrumentos de mediação cultural, são elementos didáticos propiciadores e mobilizadores da relação do aluno com os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, os valores. É esse o seu papel pedagógico. (LIBÂNEO, 2005, p.119).

Por outro lado, não se pode encarar certas fontes de aprendizagem inovadoras, como o cinema, sendo fórmulas mágicas de salvação da escola. Não há como descarregar essa responsabilidade sobre elas. Tais práticas podem contribuir, mas a transformação do ensino depende de muito mais.

Para finalizar, inúmeros autores já pesquisam sobre a pedagogia do cinema em duas abordagens: educar *para* o cinema, o encarando como objeto de estudo, e educar *com* o cinema, considerando-o como um instrumento.

Esses são dois pressupostos da educação cinematográfica que entendem o cinema como objeto de intervenção educativa através da leitura e da interpretação e da análise de audiovisuais e como instrumento através do qual se faz educação. Porém, esta discussão pode envolver todo e qualquer tipo de meio de comunicação.

Capítulo 3

NA SALA DE AULA: EDUCAÇÃO PARA O CINEMA DE ANIMAÇÃO

“A significação da imagem ou da montagem pode escapar ao espectador: é preciso aprender a ler um filme, a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e o dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica.”
Marcel Martin

3.1 Educação para o cinema de animação

Este tema está diretamente ligado a vivência das crianças e dos adolescentes com a animação. Qual o relacionamento dos jovens com o que recebem dos filmes? A educação não pode se posicionar de uma maneira alheia aos meios, principalmente aos audiovisuais, afirmando incisivamente serem perniciosos ou violentos para nossa juventude e ignorando-os. Não inseri-los na sala de aula não é a solução para o problema.

Os educadores sabem que os filmes animados fazem parte da vida dos alunos, sejam crianças ou jovens. Então, é necessário questioná-los sobre essa mensagem que recebem todos os dias. É preciso desenvolver no aluno sua autonomia e espírito crítico sobre tudo que encontra nos meios de comunicação, capacitando-os ao aguçamento do seu olhar sobre o mundo: a educação do olhar.

Por isso, os professores precisam se preocupar definitivamente em como educar *para* o cinema de animação que pretende trabalhar especificamente com a leitura crítica do aluno sobre as inúmeras animações que assiste.

Além de interpretar as mensagens explícitas e implícitas nos filmes, também estudará processos técnicos de produção que ajudarão a refletir sobre o olhar que o diretor pretende dar ou a mensagem que conseguiu captar com diferentes cortes de câmeras, seqüências de planos, ou caracterização de personagens. Ao final, o aluno não só captará as mensagens das animações e de

todos os seus recursos, mas também refletirá sobre eles, exercendo sua criticidade e cidadania.

Porém, esta idéia não é nova e circundam pelo país registros de trabalhos que caminham nessa direção. A pesquisadora Fontanella (2006, p.110-111) relata, em detalhes, uma experiência de três meses com alunos da 3ª série do Ensino Fundamental que exemplifica os objetivos desta abordagem.

Essencialmente a professora elaborou planos de aula que integraram a apreciação do desenho animado *Lilo e Stitch* (2002) com um trabalho transdisciplinar, voltado à discussão de temas que englobavam a realidade e os valores dos alunos. Diante dos resultados, a autora salienta que apesar

das dificuldades, foi-nos possível visualizar que a utilização de desenhos animados, desenvolvida e articulada como um instrumento pedagógico na formação de educadores na escola, na educação das crianças, é uma alternativa válida. A imagem contribui para que os alunos distingam e identifiquem objetos, pessoas, relações e o mundo onde habitam. Possibilita dar um "basta" à inércia, à padronização e à racionalização dos procedimentos formais do ensino e ao desestímulo no aprender.

Promover a leitura crítica da animação e estimular a aprendizagem também são objetivos dos dois exemplos de estudo que serão aprofundados nesta pesquisa, desenvolvidos pelo *Cineduc* (RJ). As experiências encaram o cinema como um objeto de estudo e garantem que a educação *para* o cinema de animação não é ensinar o que é certo ou errado nos filmes, mas sim educar o olhar – ensinar a ler, ver e ouvir a linguagem como um todo. O ideal é que cada aluno tenha a capacidade crítica desenvolvida para aproveitar oportunidades e permitir uma melhor interação com a sociedade.

3.1.1 Cinema como objeto de estudo

O cinema como objeto de intervenção educativa diz respeito ao trabalho com o cinema no sentido da visão, análise e discussão de filmes e foi consolidado em muitos países, inclusive no Brasil. Em contextos extra-escolares, esta “leitura do cinema” ocorreu nos antigos cineclubes e ainda ocorrem nos atuais cine fóruns virtuais. Mas de onde vem a prática do estudo do cinema?

A riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica conquista cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como um campo de estudos. (DUARTE, 2002, p.97).

Então, da pesquisa veio para a área educacional. Mas por que fazer a educação cinematográfica na escola? Fantin (2006, p.144) responde que esta é uma maneira de desenvolver o conhecimento, que “é porque o cinema é cruzamento de práticas sociais diversas, porque é um instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e porque é documento de estudo da história”.

Isso significa que a escola deve aproveitar a característica do cinema de ser um agente de socialização, um momento de encontro das mais diversas naturezas e de transmissão da cultura. Um momento de interação em que os sujeitos constroem e compartilham significados.

Desta maneira, Fantin (Ibid., p.146) destaca a relevância educativa do cinema a partir de três validades:

- alfabética ou instrumental: compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no da produção;
- cultural: reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos;
- cognitiva: descobrir o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea.

Assim se resume a educação *para* o cinema, que envolve o ensino da linguagem cinematográfica, sua gramática tanto no sentido do consumo, quanto no da produção, considerando-a como uma representação da realidade atual.

Essa prática também prevê momentos de fruição e de análise, tendo em mente a articulação possível entre cinema como arte, como indústria, como linguagem e como mediação cultural. Seria basicamente, desenvolver o olhar do aluno sobre essa riqueza de significações e significados.

A análise, neste caso, envolve momentos de reconhecer, compreender, descrever e interpretar. Como um momento de apuração da percepção visual e auditiva, que permite identificar e apreciar a composição imagem/som/texto, que é a própria essência dessa linguagem e fonte de sua atração.

A pesquisadora Fantin (loc.cit.) ao dialogar sobre a leitura crítica do cinema, abrange claramente as validades psicológica, estética e social, nas quais os professores devem enfatizar o olhar:

- psicológica: explorar identificações e projeções de sentimentos através da interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação;
- estética: compreender momentos de prazer e desprazer nos contextos de fruição do cinema que provocam emoção e estranhamento na construção de outras formas de ver e representar o mundo;
- social: construir espaços que fazem do cinema um evento coletivo que permite encontro com si próprio e com o outro e que, ao possibilitar diálogos e interações diversas, permite a constituição da experiência narrativa como constituidora do sujeito.

Encarar essas validades significa ao professor promover a educação do olhar sobre a pedagogia do cinema e contribuir para a formação do aluno. Além disso, na escola, a metodologia de leitura crítica do filme deverá estimular o gosto pelo cinema, que significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar os elementos do cinema e da própria sociedade em que se vive.

A escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio. (NAPOLITANO, 2003, p.15).

Porém, seria interessante, o professor não se limitar à história do filme, mas tentar ficar atento a como ela está sendo narrada, abordando aspectos da linguagem cinematográfica, pois boa parte dos valores e mensagens transmitidas pelos filmes não se dão pela história contada, e sim pela forma de contá-la.

“Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos” (Ibid., p.57). Dessa maneira, o cinema comunica conteúdos através de posicionamentos e intenções e, como tal, precisa ser lido ou decodificado por seu espectador.

Na escola, a idéia de desenvolver no aluno, o ponto de vista crítico sobre o filme, supõe várias ações prévias do professor que se traduzem em uma série de estratégias relativas à escolha e à utilização do filme. Perguntas irão surgir: de que forma trabalhá-los? Quando e com que propósitos?

As respostas advêm da clareza quanto à adequação e ao repertório, tendo “sempre em mente as mediações necessárias à contextualização, à análise e às possibilidades de diálogos” (FANTIN, 2006, p.165).

Um exemplo desta prática seria exibir curtas-metragens, ou trechos de filmes aos pares, utilizando critérios de semelhança e contraste. Depois pedir para os alunos descreverem e analisarem as imagens, procurando identificar os recursos cinematográficos e as concepções culturais que orientam a maneira pela qual elas foram construídas.

Outra estratégia dentro desta abordagem é cruzar textos fílmicos e acadêmicos para trabalhar discussões, já que a comparação possível entre linguagens demonstra como as características de uma podem estar presentes na outra. As possibilidades são inúmeras dependendo dos objetivos almejados.

Para isso, é importante que os professores tenham algum conhecimento de cinema orientando suas escolhas. Isso não significa que deverão ser especialistas no assunto, mas que saibam um pouco de sua história, da estrutura da linguagem cinematográfica e sua contextualização.

Conhecer os *sistemas significadores* de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes. (DUARTE, 2002, p.38, grifo da autora).

A competência para ver cinema, neste caso, se traduz no entendimento da lógica de seu discurso, afinal, narrativas fílmicas falam, descrevem, formam, informam e o professor que para fazer uso delas, precisa saber como elas fazem isso. Portanto, para aproveitar ao máximo do cinema, o professor deve saber, pelo menos, o mínimo. Particularizando, Fontanella (2006, p.139), acrescenta:

para utilizar filmes de animação como recurso pedagógico, é necessário que o professor(a) esteja disposto(a) a compreender, entender e desmontar o objeto, com a finalidade de entendê-lo. Desta forma ele pode ser capaz de montar um programa de ensino, que, congeminando o projeto pedagógico da escola, conduza o aluno, através deste objeto, ao aprendizado e à reflexão.

Desta maneira não se pretende ensinar o certo ou o errado; impor gostos ou idéias particulares, ao contrário, se quer a formação do aluno, leitor crítico, ativo, reflexivo e que saiba argumentar sobre as inúmeras animações que convive em seu dia-a-dia. Que tenha na escola, também, a educação do olhar.

3.1.2 A educação do olhar

Mas, afinal, qual a demanda de influência da mídia sobre as pessoas? Qual o real poder que elas podem produzir, a ponto de se preocupar com a educação *para* os meios? Um estudo nos Estados Unidos apresentado pelo autor Dizard (2000, p.41) sugere que os americanos passam mais tempo lidando com a mídia do que com qualquer outra atividade, incluindo trabalho e sono.

A pesquisa calcula que o indivíduo gasta em média 3400 horas anuais – 9 horas por dia – com a mídia, assistindo televisão, filmes, vídeos, lendo jornais, revistas, livros, ouvindo rádio, músicas, usando vídeo-game e a *internet*. Tais dados preocupam a partir de sua inter-relação com estudos que enfatizam o poder da mídia através da ditadura do pensamento único e da propagação da ideologia dominante. Como citou Fischer (2002, p.154), a mídia

é parte integrante e fundamental de complexos processos de veiculação e de produção de significações, de sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida. Enfim, (...) sua íntima relação com a produção de modos de subjetivação na cultura.

Quer dizer que tomando horas excessivas do homem, produzindo suas significações e fabricando consensos, é fundamental a percepção do papel educativo da mídia na formação e geração de uma consciência crítica. Para isso, existem três tendências apontadas por Soares (2000, p.21, grifo do autor):

a *vertente moralista* (que parte da defesa contra o impacto negativo dos meios), a *vertente culturalista* (que busca garantir aos educandos os conhecimentos necessários para que os mesmos adquiram o hábito de *ler* de forma adequada às mensagens dos meios), e a *vertente dialética* (que parte do estudo das relações entre os receptores e os meios de comunicação, a partir de uma reflexão que leva em conta o lugar sócio-político-cultural em que se encontram os receptores e os produtores).

Portanto, existem os que pregam uma formação que combata o impacto negativo dos meios, também os que pregam a educação do olhar de uma maneira geral a todas as mensagens recebidas, e os que ainda levam em conta o contexto de produção e recepção das mensagens.

Focando mais sobre a vertente culturalista e a importância do hábito de ler, o autor Assmann (1998, p.31) cita o caráter pluri-sensorial do conhecimento,

lembra que “o Ocidente preferiu o conhecimento através dos exteroceptores, ou seja, os receptores à distância, como são a vista e o ouvido. Nossa cultura é uma cultura visual-auditiva.” Desta maneira, o olhar e o ouvir ficam a frente do gosto, do olfato e do tato na construção da cultura ocidental.

Por isso a escola carrega tanto essa herança visual-auditiva. Porém, já é tempo de definir que o visual, na sala de aula, não são as linhas de giz na lousa, ou as ilustrações do texto escrito, acompanhadas ainda de legenda que indica ao aluno “o que diz a imagem”. Estas, definitivamente, não são as melhores formas de se trabalhar o visual na escola.

Abrir as janelas para olhar é o primeiro passo. Mas, mais importante que o acesso ao ver, é a sua decodificação e o seu manejo. “Nossos sentidos não são janelas, mas interlocutores do mundo” (Ibid., p.37). Somente o ver não tem, em si, um sentido completo. É de extrema importância que o olhar seja educado para desvendar todos os seus segredos e aproveitar as suas dimensões, visando à interação do educando com a vida.

Diante da multiplicidade possível de olhares e leituras, cada leitura e olhar é um convite a reler, pois não há uma única leitura correta e verdadeira. Assim, cada imagem traz em si portas e janelas para suas leituras. Desde a decifração e a mediação das imagens até sua interpretação e avaliação, podemos encontrar significados que ultrapassam o olhar inicial. Estes significados podem nos reapresentar o mundo da realidade e o mundo imaginário das idéias, ao tornar visível o que antes não era observável. (FANTIN, 2006, p.194)

Aqui se encontra o objetivo em trabalhar a educação do olhar na escola: ultrapassar o olhar inicial e “tornar visível o que antes não era observável”. Neste caso, entra a observação, leitura, decifração, interpretação e avaliação.

Mas como começar? Vilaça (2006, p.31) orienta que um bom caminho para trabalhar a animação com as crianças é começar pelos contos de fadas, considerando ou sua estrutura narrativa, ou trabalhando comparações com filmes. Para os adolescentes, o universo dos quadrinhos é mais atraente e pode-se estudar a estrutura dos diálogos, construção de planos e de personagens.

Esse pode ser o ponto de partida para entrar na animação, mas quais as etapas posteriores ao primeiro momento com o filme? O cinema, por se tratar de uma obra artística, terá sua apreciação e fruição, assim como as pinturas e as

esculturas. Quando em contato com o espectador, Fantin (2006, p.128-129, grifo da autora) afirmou que ocorrem momentos de participação estética que se sintetizam em algumas etapas:

a intuição seria o momento inicial da percepção, que provoca prazer, gozo e emoção; no momento do juízo essa percepção seria relacionada com uma idéia de beleza; e a opinião, seria o momento interpretativo, a avaliação a posteriori.

Considerando tais etapas, em toda obra artística a experiência estética tende a evidenciar e exprimir aquilo que na obra provoca uma intuição e desperta emoção. Mas, na educação do olhar para o cinema, a escola deve trabalhar com a ampliação do repertório do aluno sobre elementos e linguagens para que seu juízo não caia simplesmente no gostar ou não de um filme.

Além disso, desencadear discussões sobre temas, discursos, significados vai ampliar sua visão abrindo um leque de interpretações e opiniões. Assim, sua “avaliação a posteriori” será mais rica e consciente. Desta maneira, o texto fílmico pode ser objeto de diferentes “leituras”. Pode ser “lido” e analisado como texto, fracionando-se suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-se novamente segundo critérios estabelecidos pelo professor, de acordo com os objetivos que se quer atingir.

Faça com que a apresentação da fita de videocassete seja uma atividade desafiadora para os alunos, de forma a acionar e mobilizar suas operações cognitivas, como observar, comparar, analisar, sintetizar, conceituar, estabelecer relações, propor e comprovar hipóteses, concluir, interpretar, julgar, etc. (HAIDT, 2006, p.259).

Assim, o aluno age mentalmente sobre os materiais de aprendizagem para construir seu próprio conhecimento. Para isso, o professor pode interromper a projeção nos pontos necessários e fazer um intervalo para a reflexão, pois é possível a partir do fragmento se chegar à totalidade.

Também, pode voltar o filme, repetir algumas cenas, desligar o som, ficar atento ao tempo de duração dos planos, artifícios dramáticos construídos com elementos fílmicos, diálogos e gestos significativos, entre outros, faz aproveitar todo o potencial do material. Isso poderá levar o aluno à “adotar uma atitude crítica diante da imagem e, através dela, desenvolver o gosto pela investigação e pelo contato com o real” (Ibid., p.253).

Por isso, Fantin (2006, p.168) sugere uma seqüência de trabalho na leitura do filme com os alunos, que se resume em três momentos: contextualização do filme (informações sobre o diretor e a produção, incluindo roteiro, fotografia, trilha sonora...), dentro do filme (interpretação de pontos de vista ligados aos componentes narrativos, visuais e sonoros) e além do filme (ampliar a ótica do filme se estendendo aos seus diversos propósitos).

O autor Napolitano (2003, p.79-100) em seu capítulo “Planejamento das atividades e procedimentos básicos” também inclui de forma detalhada as etapas de análises fílmicas considerando desde sua preparação prévia, sua pesquisa e a coordenação do professor.

Além disso, perguntas ajudam a permear o caminho em direção à metodologia: o que seduz neste filme? A que universo de referência pertence? Qual o tema e conteúdo a que o filme inicialmente remete? Quais os efeitos especiais que atraem a atenção no filme e o que é possível aprender com ele?

Outras perguntas (Anexo A) ainda foram elaboradas por Fantin (2006, p.187-189) que montou um roteiro no âmbito ético, estético, afetivo, pedagógico e lingüístico, para pensar critérios de escolhas de filmes para crianças (mas que podem ser adaptadas às demais faixas etárias) em contextos formativos na educação, que ajuda a organizar o rumo do professor e suas escolhas.

Este seria um caminho de ampliar os modos de ver e perceber os elementos da produção audiovisual. Nesse raciocínio, esta preocupação pode se estender a toda obra de arte, como citou Sorlin (1997 apud FANTIN, *Ibid.*, p.130):

a obra de arte é um desafio e uma provocação para a inteligência, e suscita prazer e emoção, despertando no espectador a convicção de que é possível, ou melhor, de que é necessário não se limitar às primeiras impressões, e pôr-se, ao contrário, mais profundamente em relação com ela.

Portanto, a escola deve ultrapassar o momento da intuição ao apreciar o cinema e se relacionar mais profundamente com ele, discutir o juízo expresso pelo filme, desvendar seus segredos, interpretá-los, trabalhar sua opinião.

Quando Fantin destaca que existe, no primeiro contato entre a obra e o espectador, uma intuição e um posterior juízo, se aproxima das idéias de Duarte

(2002, p.65, grifo da autora) que afirma que o espectador nunca é neutro e nem vazio de significados. “Por trás do chamado ‘receptor’ existe um *sujeito social* dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s), que interage, de forma ativa na produção dos significados das mensagens”.

Dessa maneira, seu olhar inicial será permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está inserido. Então, a interpretação dos filmes será produto da articulação entre o repertório do sujeito e os saberes adquiridos na experiência com audiovisuais. E é neste ponto que a escola entra para reforçar a estrutura de base que o aluno terá ao apreciar um filme, trabalhando a atenção, a capacidade de percepção e de análise.

Se admitirmos que a significação de filmes é gradual e articulada aos modos de ver do grupo de pares e aos diferentes tipos de discursos produzidos em torno dos filmes, faz sentido pensar que é possível ‘ensinar a ver’. Isso implica valorizar o consumo de filmes, incentivar discussões a respeito do que é visto, favorecer o confronto de diferentes interpretações, trazer a experiência com o cinema dentro da escola. (Ibid., p.81-82).

Novamente as idéias das duas autoras se cruzam, pois ambas acreditam que a significação de narrativas fílmicas não se dá de forma imediata. O entendimento inicial vai se reorganizando e se ressignificando, gradualmente, a partir de reflexões, contatos com diferentes discursos produzidos em torno daquele filme e da experiência de vida pessoal. Processos que podem ser trabalhados na sala de aula, quando o cinema é encarado como fonte de conhecimento. Portanto é necessário ampliar a competência para ver.

Mas, ao falar em apreciação de cinema, é importante discutir em que contexto se assiste ao filme. Vê-lo em casa, na escola, na televisão, em vídeo envolvem variáveis que modificam a forma de percepção e significação, já que a atenção e o espaço são diferentes. Diversos autores estudam que a capacidade de persuasão do dispositivo cinematográfico é resultado de um conjunto de fatores que incluem a situação “sala de exibição” (imobilidade, escuridão, perspectiva monocular) e elementos da própria linguagem que fortalecem ainda mais, como já foi dito, a ilusão do cinema (FANTIN, 2006, p.135).

Portanto, o poder de persuasão, dado pelos elementos fílmicos, e o envolvimento com a narrativa perdem força no contexto televisivo escolar. Por

outro lado, se um filme foi produzido através da linguagem cinematográfica, continuará sendo assim independente do meio e espaço. De qualquer maneira haverá a intuição e despertará a emoção, mas de modo diferenciado.

Constatamos que assistir filmes de animação em sala de aula é diferente. O desenho é deslocado do espaço do entretenimento para a sala de aula, onde, de uma maneira ou de outra, muda de expressão (...) torna-se uma ferramenta a mais para incentivar o aprendizado escolar, uma alternativa para, a cada cena, a cada movimento, a cada situação montada, ativar discussões múltiplas, mediadas pela professora. (FONTANELLA, 2006, p.139).

Quer dizer que, na escola, o filme se torna realmente um objeto de estudo. Também, em qualquer espaço e tempo, o cinema não deixa de ser uma forma de comunicação, e que por isso, pode ser feita em favor ou em defesa, sutil ou explícita, contra algo ou alguém, carregando uma ideologia. E como Paulo Freire (1996, p.110) já alertou: “A educação é uma forma de intervenção com o mundo (...) que implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

Assim, está nas mãos da educação aceitar e reforçar tal ideologia tão difundida pelos audiovisuais, ou começar a dar subsídios aos alunos para interrogá-los, desmascará-los e criticá-los. O passo para a consciência crítica somente se dá com um processo educativo de conscientização. Se quer-se encarar a educação como forma de intervenção com o mundo, com ou sem sala de cinema, com as mais diversas soluções, está mais do que na hora de encarar a educação do olhar como prioridade na escola.

Podemos olhar, então, com novos olhos, para as imagens que nos bombardeiam (ninguém escapa totalmente delas), antecipando becos sem saída, artifícios técnicos, omissões. Nossa habitual passividade pode dar lugar à observação, à curiosidade, a um olhar crítico. (CARRIÈRE, 1995, p.61).

3.2 Exemplos de estudo

É com esse pensamento que inúmeras experiências na sala de aula trabalham espalhadas por todo o país. Primordialmente exercitam a educação do olhar e encaram o cinema como objeto de estudo. E para analisar essas experiências, esta pesquisa optou pela estratégia de estudo de caso, que é

comum na atividade educacional e em pesquisas de ciências humanas. Desta maneira, então, foram coletados e interpretados dados e registros de vivências que inseriram a animação na escola. O objetivo foi alcançar um conhecimento mais amplo sobre essa união, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, avaliando resultados e, porque não, guiando ações posteriores.

Além disso, pretendeu-se compreender os aspectos intrínsecos de cada caso particular, elaborando uma base de apoio para estudos subseqüentes para todos os interessados. Também, neste raciocínio, analogias consistentes entre os casos apresentados foram realizadas para enriquecer ainda mais o material. Portanto, as comparações apresentando semelhanças e diferenças foram importantes para a discussão central do texto.

A busca intensiva de dados, em todos os exemplos de estudos se deu por múltiplas fontes de coleta de informações, como documentos, relatórios, livros, notícias, reportagens, entrevistas, observação participante e recursos audiovisuais. Porém, antes do estabelecimento das perguntas da entrevista, houve um plano de pesquisa que pretendeu recolher e analisar a literatura existente sobre o caso para elaboração das primeiras noções que orientaram o roteiro norteador de questões abertas.

Em todos os estudos, primeiro houve um contato virtual, apresentando o projeto desta pesquisa e as intenções de estudo. Com a aceitação dos participantes, ocorreu um contato pessoal para primordial entrevista e observação de experiências. É necessário salientar que as entrevistas, por terem acontecido pessoalmente, não seguiram com rigidez às perguntas pré-estabelecidas, pois, seguindo alguns eixos principais, implantou-se um ambiente de conversa.

O primeiro passo foi analisar quais eram os históricos das instituições apresentadas nos exemplos de estudo, apontando, por exemplo, quem foram os envolvidos, em que contexto e época surgiram. Num segundo momento da entrevista questionou-se sobre as dificuldades de cada programa tentando focar um pouco o processo de possibilitar a prática dessa união.

Depois, enfocou os ideais filosóficos e conquistas das instituições, além da justificativa de se utilizar o cinema de animação e não outra forma artística.

Também, procurou-se levantar como surgiu a união entre o cinema de animação e a educação e quais as concepções da instituição sobre o fato.

O quarto e último momento tratou basicamente de questionamentos e relatos de experiências que demonstraram o potencial educacional do cinema de animação em cada exemplo de estudo. Por isso, para enriquecer a busca, arquivos, registros e relatos foram incluídos nesta etapa.

Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e posteriormente transcritas para melhor proveito da pesquisa. Também, como deveria ocorrer, no momento da conversa, as ações de fazer perguntas e ouvir respostas, foram desprendidas das próprias convicções e ideologias, pretendendo a imparcialidade necessária a qualquer trabalho.

Também, dentro das inúmeras práticas existentes no país, grande parte das iniciativas positivas que trabalham com a educação *para* e *com* a animação, são aquelas que focam ações dentro ou em parceria com a escola, já que esta é ainda a principal porta de entrada para a construção do conhecimento. Então, como recorte, a pesquisa se reportou aos exemplos que trabalhassem animação com a escola e na sala de aula.

Agora, esclarecendo: como se chegou ao exemplo do *Cineduc*? Esta entidade foi escolhida por portar destaque no tema, trabalhando diretamente com a escola. Além disso, a *ONG*, como já citado por Moreno (1996, p.103), faz parte da história da união da animação e da educação desde a década de 70, e encarava o ensino desta arte como uma forma de desenvolver no público infanto-juvenil suas possibilidades artísticas.

Porém, não faz parte somente do passado. Um ponto chave para o aprofundamento desta pesquisa neste exemplo, é sua presença marcante nos mais atuais meios de comunicação que divulgam seus projetos com escolas, oficinas, festivais, e formação de professores.

Além disso, o trabalho abrange diversas partes do Brasil, e consta um público alvo de inúmeras faixas etárias. Com um leque de parcerias, a *ONG* está presente como registro em livros, *sites*, notícias, entrevistas e nas palavras de

grandes estudiosos do meio. Portanto um campo rico de exemplos e vivências. Por fim, serão contextualizadas duas animações trabalhadas no projeto *A Escola Vai ao Cinema* pretendendo expor as inúmeras possibilidades do uso do cinema de animação na sala de aula visando à educação do olhar.

3.2.1 O Cineduc



O grande portal de acesso às informações desta instituição foi o seu *site* oficial. Além disso, inúmeras reportagens e notícias destacando parcerias e projetos por todo o país também acrescentaram dados para o plano de pesquisa.

O primeiro contato virtual para apresentação das intenções de estudo foi realizado com Marialva Monteiro, uma das fundadoras da ONG, que encaminhou a autorização da pesquisa, via correio. Por motivos de incompatibilidade de agenda, infelizmente, não foi possível realizar a entrevista com Marialva que viajava a serviço do *Cineduc*. Por outro lado, por telefone agendou-se o encontro com Hilda de Azevedo Soares⁴⁵ que também participou dos primeiros passos da entidade.

A entrevista ocorreu em outubro de 2007, na própria ONG (RJ), com a participação, inclusive de Ana Paula Nunes de Abreu⁴⁶, que atua nos projetos realizados pelo país a fora. Desta maneira, foi possível abranger informações históricas e recentes do *Cineduc*, o que enriqueceu ainda mais a pesquisa. Também houve acesso ao arquivo de fotos e a alguns trabalhos atuais que exemplificaram a metodologia utilizada na ONG. Foram, inclusive, entregues *folders* antigos de encontros para exploração da pesquisa.

Posteriores contatos virtuais para responder aos anseios dos estudos sobre *A Escola Vai ao Cinema*, foram feitos com Sérgio Seabra, representante do Sesc de São José dos Campos. Graças ao seu incentivo foi possível ter contato com o material de sugestões do projeto.

⁴⁵ Todas as transcrições desta entrevista serão citadas com a seguinte referência: SOARES, 2007, Entrev.

⁴⁶ Todas as transcrições desta entrevista serão citadas com a seguinte referência: ABREU, 2007, Entrev.

3.2.1.1 O histórico

O *Cineduc* (Cinema e Educação) é uma entidade sem fins lucrativos, isto é, uma *ONG* que desde 1970 no Rio de Janeiro, utiliza as possibilidades do cinema para o trabalho de promoção humana, no qual se incluem o despertar da consciência crítica e o estímulo da capacidade criadora.

Em seu depoimento, Hilda (SOARES, 2007, Entrev.) cita que a instituição nasceu no ano anterior: “Em 1969, formou um grupo de professoras dentro das escolas, com aquilo [sic] de começar com a criança através de desenho, a passar filmes e tudo mais”. E isso perdurou até 1974, quando o *Cineduc* foi registrado como uma entidade independente, com seus próprios estatutos. Isso registra que a atividade começou antes da instituição nascer oficialmente. “Entre 69 e 74, esse movimento nas escolas foi muito intenso”.

Destrinchando mais a fundo, o *Cineduc* nasceu a partir de uma experiência que vinha sendo realizada no Equador pelo professor e antropólogo Luis Campos Martinez, que desenvolvia um método que tinha como objetivo alfabetizar visualmente as crianças, simultaneamente à alfabetização escrita. O método foi absorvido pelo Secretariado Latino-Americano da Organização Católica Internacional do Cinema (OCIC), que se incumbiu de difundí-lo em outros cinco países da América Latina com o nome de *Plan Deni* (abreviação de *Plan de Niños*), ao qual a *ONG* está filiada.

No Brasil, convencida da possibilidade de um trabalho educativo com o cinema, despertando a consciência crítica e estimulando a criação, a Central Católica de Cinema da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) identificou a necessidade de iniciar esse trabalho no próprio campo de aprendizado: a escola. Então, o *Cineduc* adaptando o projeto à realidade brasileira, demonstrou nas escolas, como conciliar imagem e educação, num processo de observação, crítica e realização.

No processo de implantação, como descrito no documento realizado pela *ONG* do 1º Seminário Imagem & Educação (NOGUEIRA, 1979, p.69-70), o *Cineduc* passou a obter progressiva adesão de escolas, principalmente as

católicas. Nesse período, cada curso tinha a duração de três anos com aulas quinzenais, sendo dois anos de iniciação à linguagem cinematográfica (constando uma série de exercícios de estímulos visuais através de desenhos, quadrinhos, fotos, diafilmes, slides, etc.) e o último ano, eminentemente prático, dedicado à filmagem (super-8) pelas crianças de suas próprias histórias. Cada curso apresentava ao seu final, em média, duas produções e era direcionado principalmente para o público de 9 ou 10 anos de idade.

Em um exemplo, Hilda (SOARES, 2007, Entrev.) comenta que os alunos criavam uma história, a decupavam em quadrinhos (diafilme) que posteriormente eram transferidos para a película e apresentados para toda a classe, com, inclusive, interpretação de vozes. “A idéia era inteiramente deles”.

Desta primeira fase, a entidade possui um grande acervo de fotos, filmes e documentos que registram a produção dos cursos. Foi cedido a esta pesquisa duas fotos que representam com propriedade as etapas do curso. A primeira foto mostra um grupo de alunos atentos à educadora do *Cineduc* que explicava detalhes sobre a decupagem da imagem. Esse curso aconteceu em um dos morros do Rio de Janeiro.

A segunda foto mostra a efetiva filmagem dos alunos, que estão em plena discussão sobre a produção. Os olhares são marcantes e evidenciam como estão ativos e envolvidos.



Figura 1 – Grupo de alunos atentos à educadora do *Cineduc*



Figura 2 – Discussão dos alunos sobre a produção

Neste ponto, já é possível visualizar que o *Cineduc*, não trabalha somente com a educação crítica, mas, em algumas experiências também pretende a produção de cinema pelos alunos, o que o possibilitaria encaixá-lo na segunda vertente estudada: a educação *com* os meios. Porém, adiante será focado, principalmente, o relato de sugestões de aproveitamento de dois filmes de animação focando a educação do olhar trabalhadas no projeto *A Escola Vai ao Cinema* voltado para a formação de professores. Por isso, justifica-se citá-lo, neste momento na vertente educação *para* o cinema de animação.

Voltando à história, o curso era aplicado dentro do horário escolar, na disciplina de Educação Artística, ou como atividade optativa. As professoras da escola eram preparadas e integradas ao projeto através de um curso básico ministrado pelos iniciadores do *Cineduc*.

Em 1974, quando a entidade já era independente, houve uma reestruturação do projeto, e no ano seguinte, repensou-se as experiências, determinando a redução da equipe em paralelo ao recesso econômico das escolas que diminuía as solicitações de cursos. Necessitava de uma adaptação às condições e foi neste período que o *Cineduc*, engajou-se na idéia de decupar a imagem, através de desenhos, slides, etc.

Se isso aqui não for possível continuar, a gente vai trabalhar em uma outra área, com outra técnica, com outro pessoal, a idéia é não morrer. (...) Depois, em 74 já começou uma fase nova. Já vinha com a idéia de formação de professores, o curso com as crianças já era diferente. Havia certa dificuldade em encontrar e ter espaço nas escolas, então, já mudou um pouco. (SOARES, 2007, Entrev.).

As pessoas que permaneceram, organizaram-se em torno de estudos e o *Cineduc* passou, então, a criar o próprio material didático contendo fotos e audiovisuais, que culminou em uma série de sete filmes-aula sobre a linguagem cinematográfica. Nesse período, o método passou a ser aplicado de forma mais compacta com duração de um ano a um ano e meio. Consistia basicamente em jogos visuais, apreciação e debates de filmes e filmagens.

O aluno começou a manipular o material (câmera, projetor, filme, editor, etc.) desde o início. A mudança foi motivada, em parte, pela intensificação de atividades artísticas nas escolas (desenho, música, teatro). (NOGUEIRA, 1979, p.70).

Já nesta outra etapa da entidade, Hilda (SOARES, 2007, Entrev.) cita um exemplo específico da produção de animação em película pelos alunos. Foi

em uma ocasião que o *Cineduc*, por doação, adquiriu vários retalhos de películas (que já tinham sido usadas ou que ainda não tinham sido filmadas), que depois de terem sido lavados, ficaram em branco para as crianças desenharem suas animações direto na película. Essa ação também mostra que os materiais eram aproveitados ao máximo, sempre visando à produção e a formação do aluno.

Ao lado do trabalho junto às escolas, a entidade permanecia com a preocupação constante de difundir a idéia da relação entre cinema e criança através da organização e participação em seminários, encontros e painéis dentro e fora do país. Ampliando sua área de ação, criou para a TVE a série sobre cinema intitulada “Olho Mágico”, além de lançar o primeiro livro sobre cinema escrito no Brasil para crianças e adolescentes: “Cinema, uma janela mágica”.

Outra vertente que o *Cineduc* realizou foi quanto à organização de encontros e conversas das crianças com diretores de cinema ou atores de televisão. “As crianças queriam saber como é que eles faziam, como eles filmavam... Assim, eles entravam por trás, nos bastidores do cinema” (SOARES, 2007, Entrev.). A curiosidade maior não era saber sobre o filme, mas como ele foi feito. Por outro lado, os diretores também se surpreendiam em saber que as crianças queriam conversar com eles sobre isso.

Atualmente a equipe do *Cineduc* é procurada para desenvolver e executar vários projetos, sendo uma de suas características principais, a abrangência pelo país inteiro.

Pelo Brasil inteiro, formando o professor que vai, por sua vez, passar para o aluno (...) A nossa atenção é muito voltada à professora da escola, porque nós tínhamos um período mais ou menos curto ali. Desde que a criança, durante uns três ou quatro meses, que era nosso período em cada escola, adquiri-se uma atenção diferente, aquela insistência dos trabalhos dos artistas, das conversas, etc., é aquilo que continuasse através do trabalho da professora. (Idem).

3.2.1.2 Dificuldades

Apesar de existir a consciência da importância da formação de professores e do trabalho fundamentado no educador, tanto Hilda Soares, se

referindo ao passado, quanto Ana de Abreu, citando o presente, indicaram que é difícil se ter a atenção da professora de classe, aliás, “difícilíssimo”.

Porque para elas aquilo era considerado mais um cargo, mais uma responsabilidade, então, elas ficavam presentes, mas não atentas. Isso a gente observou muito nas escolas públicas. Enquanto nós estávamos dando aula, conversando com a criança e a criança trabalhando, a criança discutindo, a professora estava corrigindo prova. (Idem).

Portanto, a maioria não entendia aquele momento como um processo de formação. Ana (ABREU, 2007, Entrev.) ainda acrescenta que até hoje, em diversos projetos isso se repete, pois muitas vezes, quando o grupo de educadores do *Cineduc* chega à sala de aula, a expressão das professoras é “ai que bom que vocês chegaram, porque assim a gente pode sair”.

Isso demonstra claramente, que alguns projetos desenvolvidos nas escolas não têm, para o professor, o objetivo e o propósito definido, pois imaginam ser um momento de lazer para o aluno e de descanso para o professor ou um processo de aprendizagem exclusivo do aprendiz e que não o incluía.

Outro problema que também acontece é quando o professor é obrigado a realizar ou se inscrever em algum curso do *Cineduc*, como uma forma de incentivo da Secretaria da Educação. Nesse caso, o resultado é sempre o mesmo “Meia dúzia se interessa e o resto não” (Idem). Outros profissionais ainda procuram o curso somente para constar horas como cursos extras, já que muitas escolas exigem. “Nesse caso só estão interessados no certificado” (Idem).

Mas, em termos proporcionais, a maioria procura a *ONG* por interesse próprio e este já é um ponto positivo para o curso ser proveitoso. A procura, muitas vezes, é ocasionada pela situação que o próprio professor se encontra diante da realidade vivida pelos alunos, que em níveis tecnológicos, lidam com celulares que tiram fotos, vídeos da internet, etc.

Os professores querem, portanto, se aproximar desta realidade e falar a mesma linguagem. “Os professores vêm uma necessidade de entender mais, porque os alunos estão acompanhando (o desenvolvimento da tecnologia)” (Idem). No final do curso, os depoimentos dos professores apontam que muitos, carregando a idéia do senso comum, procuravam o curso pensando no uso do

filme para “preencher buraco” ou para focar o conteúdo de uma disciplina. Mas, principalmente, eles enfatizam que a experiência foi positiva e que muitos não tinham idéia da potencialidade da imagem para a educação.

Por outro lado, em algumas experiências em pontos diferentes do país realizadas pela entidade, revelam a característica da

precariedade, determinada por uma série de fatos, sendo os mais importantes: a dissociação do cinema das outras formas de educação artística que se incluem no currículo de comunicação e expressão, e a falta de subsídios didáticos comum em todas as experiências novas. (NOGUEIRA, 1979, p.7)

Ainda sobre a falta de subsídios, Hilda (SOARES, 2007, Entrev.) também apontou essa dificuldade na época do recesso econômico, pois como as escolas cortaram gastos, as oficinas de cinema perderam espaço para outros cursos que não necessitavam de tanto investimento, como ginástica, por exemplo.

E isso, transportado para o contexto atual, perdura até hoje como lembrou Ana (ABREU, 2007, Entrev.), ao citar as mais recentes disciplinas que incrementam o currículo escolar, como a informática. Então, não se tem mais tanta abertura para trabalhar em escola com o cinema.

A solução foi entrar na escola através de parcerias com outras entidades como Sesc ou CCBB, mas que por outro lado também impõe amarras, como por exemplo, o período do curso. Ana (Idem) lembrou que as aulas com o grupo duram uma semana e ao final, os participantes sempre apontam ser pouco tempo para a produção. Porém, é constante a tentativa de ampliar a duração do projeto, mas sem sucesso. “Eles sempre acham pouco uma semana”.

Então, algo que mudou intensamente foi o período de duração dos cursos oferecidos pela entidade. No início tinham três anos, depois, caindo para metade, e por uns tempos, durando em média três meses. Hoje os cursos são feitos em no máximo uma semana ou quinze dias.

Nesse sentido, antigamente, o aluno tinha um tempo maior de desenvolvimento. Tinha a possibilidade de escolher, fazer, refazer, pesquisar, projetar, isto é, se envolver mais profundamente. Isso garantia ao trabalho seu caráter educativo e não apenas informativo.

3.2.1.3 Ideais filosóficos e conquistas

Este é um dos ideais da entidade. Desde o início, esta organização tinha a preocupação de dar às crianças e jovens um trabalho de formação através da comunicação audiovisual, com a possibilidade de conhecer os elementos da linguagem cinematográfica, usados pelos cineastas para realizar suas obras.

Desta maneira, criavam-se platéias críticas, que não recebiam passivamente os valores difundidos pelo cinema ou televisão. “Sabe-se que juntar as letras para formar palavras não significa saber interpretar um texto, então, olhar não significa saber ver” (CINEDUC, [s/d]). Essas são as palavras da ONG.

Além disso, na sociedade de hoje, cheia de estímulos visuais alocados pelos meios de comunicação, despertar o “olhar ativo” e o senso crítico é um imperativo na educação. Muitas vezes, os desenhos animados da televisão e do cinema promovem o ingresso das crianças ao mundo adulto estimulando o consumo e a competição. É, portanto, uma série de valores que os educadores estão justamente procurando questionar para atingir valores mais importantes.

Por isso, o *Cineduc* investe na capacitação de professores para trabalhar com as linguagens audiovisuais nas escolas. Com as aulas planejadas realizam atividades práticas de trabalho coletivo cujo objetivo é construir juntos um saber, se fazendo, assim, uma estratégia formativa privilegiada. Uma das fundadoras da ONG, Marialva Monteiro explica mais a fundo a questão:

É ensinar como se estrutura a linguagem visual. Ela não é só a historinha, o contar um assunto, ela tem uma maneira de contar específica, diferente da literatura, e que precisa ser entendida para que as pessoas compreendam o que está por trás da história. (HANSEN, 2003).

Também, muitas vezes, o cinema constitui-se como um momento de lazer, com o raciocínio de “ir ao cinema” e não “ver um filme”. O perigo é que, conseqüentemente, o filme é percebido com uma leitura parcial e não compreendido. No *site* da entidade, este tema é descrito com propriedade:

Quanto mais atentos estivermos na apreciação de uma obra, melhor percebemos os pontos de vista do autor, seus valores políticos e éticos, mais fácil se torna interpretá-la e julgá-la e, sem dúvida, extraímos dela maior prazer estético. (CINEDUC, [s/d]).

Além disso, o cinema trabalha, como já foi dito, com a ilusão e a maioria das pessoas não percebem os truques a que são promovidas. Porém, quando se mostra a realidade atrás das câmeras, seus olhares passam a ter outra perspectiva. Portanto, a atividade de leitura do filme é uma das maneiras para chegar à desmistificação do processo e a abertura cultural da criança.

Marialva também faz uma comparação entre a câmera de vídeo e a caneta que sintetiza a tese de alfabetização visual, que norteia a filosofia do *Cineduc*: “ambas são capazes de produzir uma escrita, uma escrita própria e, por consequência, uma leitura específica” (HANSEN, 2003).

Questionada sobre as potencialidades desenvolvidas nos alunos nos cursos do *Cineduc*, Hilda (SOARES, 2007, Entrev.) afirma:

“Na época em que eu trabalhei, achei um período fantástico. Desenvolveu atenção, criatividade e certa lógica. (...) Foi uma delícia. Foi um período, para mim o auge do cinema, no sentido de que se eles não aprenderam cinema, pelo menos abriram os olhos para alguma coisa diferente do que eles entendiam como escola.”

Portanto, a preocupação, desde o início do *Cineduc* era dar um novo sentido para a educação: o desenvolvimento do olhar crítico. “A idéia era educar o olhar da criança através da imagem, ou melhor, com o olhar da criança ela descobria o mundo. Educar a criança a perceber as coisas, interpretar as coisas” (Idem). E o cinema, com a sua linguagem cinematográfica, carregava mistérios e a própria magia para serem desvendados.

Então, existiam dois âmbitos: o prazer de saber apreciar, ler um filme, saboreá-lo e inclusive, a criação de um. Na seqüência, primeiro era constituída uma seleção de filmes com uma boa construção cinematográfica e posteriormente estudados pequenos trechos de filmes. A idéia era que os grupos representassem e encenassem enxertos mais interessantes aos olhos da câmera.

O momento da projeção dos trabalhos dos alunos também era marcante, pois eles viam na tela, tudo o que tinham desenhado e filmado. Nos projetos atuais, a sensação se repete, com a angústia da seguinte dúvida: será que o público vai entender? É então, que geralmente vem: “a felicidade de você botar para fora sua expressão e você se fazer entender” (ABREU, 2007, Entrev.).

Diante de tantas potencialidades, uma das conquistas do *Cineduc* foi a filiação ao *Centre International du Film pour L'Enfance et la Jeunesse* (CIFEJ), órgão ligado a UNESCO, que congrega várias organizações que trabalham na área de cinema com crianças e jovens e promovem encontros anuais com todos os filiados de diversos países para troca de experiências. Essa filiação também pode ser considerada uma forma de reconhecimento internacional da ONG.

Também, um depoimento registrado em 1979 pelo documento do *Cineduc* ilustra as conquistas dos projetos da entidade: “sei que é um trabalho (de inserir o cinema na escola) que o aluno gosta, se identifica e pode crescer com ele. Então, o que devo dar é a chance para ele crescer” (NOGUEIRA, 1979, p.39).

3.2.1.4 Relato de uma experiência: A Escola Vai ao Cinema

É um projeto realizado em diversos estados brasileiros pelo *Cineduc* desde 1996 e em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc Nacional) desde 2001. Tem o objetivo de manter os

alunos concentrados em um espaço de projeção, para apreciação de conteúdos que os atraiam e despertem sua atenção, imaginação e curiosidade (...) atua diretamente na capacitação dos alunos e professores, no que diz respeito à linguagem audiovisual e sua leitura – uma espécie de *alfabetização*, extremamente necessária no universo contemporâneo, onde a imagem é o centro de processos de comunicação de valores e de identidade. (LEITE; MORENO, 2007, p.5-6, grifo da autora).

A parceria ainda propicia a discussão de temas abordando questões estimulantes apresentadas nas produções, e promovendo o contato do aluno com uma seleção de filmes principalmente nacionais, entre longas e curtas, que são licenciados por dois anos para a projeção nos Sescs regionais. Assim, seu foco é concentrado na transformação dos indivíduos, através da informação, capacitação e desenvolvimento de valores.

No início desta parceria, o *Cineduc* ficou encarregado de produzir sugestões de aproveitamento desses filmes na escola, contendo dados técnicos e biofilmografia do diretor, pretendendo criar mais uma ferramenta pedagógica para

o professor. O objetivo deste material era aumentar a qualidade do ensino através de uma ação cultural que associava os conceitos e princípios das produções cinematográficas aos conteúdos já pertencentes à grade curricular dos estudantes. Desta forma ele ofereceu e oferece a oportunidade de cada aluno participante de ampliar seus conceitos e aprimorar o senso crítico.

Mais tarde, já em 2003, este projeto cresceu e a entidade começou a oferecer oficinas de formação de alunos e de professores. Os cursos englobavam diversas técnicas. “Mágicas e técnicas de animação”, que se resumiam em brinquedos óticos, eram direcionadas para os alunos de 8 a 12 anos.

Incluía também, um curso de produção de vídeo para os jovens de 12 a 18 anos (“Cineastas do futuro”) e um curso de cinema, mais teórico (“Capacitação em linguagem cinematográfica”), direcionado para formação de professores do ensino fundamental e médio.

Era uma oficina que dava mais informações teóricas e exercícios práticos que eles (os professores) possam fazer em sala de aula, dando sugestões de formas de trabalhar com a imagem com o mínimo que você tiver. Pode ser trabalhada a construção do roteiro ou a decupagem de uma imagem (...) A gente trabalha com a linha de ampliar a percepção do filme, exercícios de leitura do filme e de criação. (ABREU, 2007, Entrev.).

Em 2005, o curso de animação foi absorvido no curso de formação de professores e dos jovens. A idéia era que as técnicas fossem repassadas para os alunos através dos educadores, e assim permaneceu até hoje. Em dados que constam no *site* da entidade, entre maio e outubro deste mesmo ano, a ONG com este projeto, percorreu 33 cidades realizando 70 oficinas.

Já na edição de 2007, os dados cresceram exponencialmente acontecendo em 95 unidades do Sesc espalhados por 21 estados brasileiros, realizando 138 oficinas, sendo 69 para professores e 69 para alunos. A quantidade de títulos, entre ficção e documentário, curtas e longas, chega a 36 disponibilizados para exibição (LEITE; MORENO, 2007, p.5). O número de cidades praticamente triplicou e o de oficinas quase dobrou em apenas dois anos, o que reforça ainda mais os resultados do projeto e sua abrangência.

Os filmes, tanto produzidos pelos alunos quanto os licenciados, ficam à disposição no Sesc para agendamento da escola. Caso os professores tenham

interesse em agendar uma conversa entre o diretor do filme exibido e os alunos, o Sesc se propõe a organizar o encontro. O trabalho é voltado principalmente para a Educação Básica e atinge as mais diversas regiões do Brasil.

É preciso lembrar ainda que o que enriquece neste projeto a união da obra cinematográfica com a educação é sua apresentação em três momentos:

como instrumento de apoio pedagógico às disciplinas curriculares; como elemento de educação artística e prazer estético (formação de platéia e qualificação de público); e como meio de expressão e comunicação. (LEITE; MORENO, loc.cit.).

Isto satisfaz uma das finalidades do projeto que é levar os alunos à sala de cinema, oferecendo o prazer que este ato proporciona. Assim, sua dinâmica pretende criar o hábito de freqüentar o cinema e ver o filme com outros olhos.

Para subsidiar tal ação, o material do projeto fornecido pelo Sesc para posterior trabalho do professor em sala de aula, contém informações importantes para contextualização das produções (sinopse, prêmios e participações em festivais, informações sobre o filme e sobre o diretor, contendo filmografia) e sugestões de aproveitamento para formulação de atividades. Além disso, apontam caminhos usando a interdisciplinaridade e os temas transversais.

Munido desse material, o professor, quando em contato com o aluno, com suas opiniões, rejeições e adesões a algumas cenas dos filmes, consegue elaborar um amplo trabalho de educação do olhar na sala de aula. As questões relacionadas aos elementos estruturais da linguagem cinematográfica, como a montagem, os enquadramentos, a fotografia, o roteiro podem ser desenvolvidas neste momento a partir das cenas do filme visto.

Nesta pesquisa serão destacadas duas sugestões de aproveitamento presentes no material do projeto *A Escola Vai ao Cinema*, que podem ser desenvolvidas a partir das seguintes animações “As bicicletas de Belleville” (2003) e “Meow” (1981). Nesta etapa, então, não serão relatadas vivências específicas, mas indicadas possíveis análises e reflexões que o professor pode ter diante de uma animação. Essas sugestões devem ser consideradas como ponto de partida para o importante olhar do educador ao cinema.



Figura 3 - Champion e sua primeira bicicleta

3.2.1.4.1 "As Bicicletas de Belleville"

A originalidade deste longa-metragem animado lhe garantiu, em 2004, o César de Melhor Trilha Sonora e duas indicações ao Oscar como Melhor Filme de Animação e Melhor Canção Original. "As Bicicletas de Belleville"⁴⁷ foi dirigido pelo francês Sylvain Chomet e produzido em três países: Bélgica, França e Canadá, o que possibilitou a união de animações 2D com 3D.

Chomet formado na França, em um dos mais importantes centros de histórias em quadrinhos do mundo, trabalhou em vários estúdios no ramo da animação publicitária. Na década de 90, produziu no Canadá seu primeiro desenho animado de curta-metragem: "A velha senhora e os pombos". Ao desenvolver um roteiro de uma trilogia repetindo a personagem da velha, resolveu fazer um longa, estrelando as trigêmeas de Belleville.

O filme conta a história de Madame Souza, uma velhinha que cuida de Champion, seu neto órfão. Procurando fazer a vida do garoto mais feliz, a avó o presenteia com o cãozinho Bruno, porém, descobre, por acaso, que o neto tem um grande interesse por bicicletas, e lhe dá um velocípede.

A partir de então, o rapaz cresce e torna-se aficionado por ciclismo, uma paixão amplamente estimulada pela avó, que o submete a um treinamento rigoroso para a competição *Tour da France*. Mas, durante a corrida, o rapaz e outros ciclistas são seqüestrados por dois misteriosos homens de preto. Suspeitando da situação, Madame Souza e seu fiel cão Bruno, partem numa grande aventura à procura de Champion, e no percurso recebem a ajuda das trigêmeas de Belleville, três cantoras dos anos 30 apaixonadas pelo som.

A história em si, não possui nada de excepcional, mas como a própria instituição do *Cineduc* prega, não é a história propriamente dita que importa, mas a forma de contá-la, e isto o filme faz de maneira distinta.

⁴⁷ Desenho animado colorido de 2003 com 80 minutos de duração. Direção e argumento de Sylvain Chomet e música de Benoît Charest.

Sua força está na imagem e no som. No que se refere à sua expressão artística, observa-se algo diferente do comum, principalmente em relação aquilo que vem das grandes produtoras. O traço do desenho é propositalmente marcado a lápis dotando o filme de uma estética atípica, mas harmoniosa.

Por se tratar de um longa-metragem praticamente mudo, o professor deve ter o cuidado ao trabalhar com o público infantil. As soluções podem ser separar pequenos trechos da obra para aprofundamento de algum tema. Para o professor de artes, esse filme possui infinitas possibilidades. Desde o estudo das cores, as técnicas de animação, movimentos e tomadas de câmera, produção musical, até os desenhos dos personagens.

Os personagens da trama são inspirados em referências de Chomet. O cão Bruno foi baseado em um cachorro gordo que vivia nas ruas da França. As trigêmeas tinham a força e a generosidade de sua avó materna. Até a cidade de Belleville foi inspirada em uma mistura de Montreal, Nova Iorque e Paris.

Exercitar com os alunos a criação de personagens com base em suas próprias referências ajudará a perceber a importância de trabalhar com o seu repertório. O desenho específico dos personagens também pode servir de base para o tema da caricatura nas aulas.

A caricatura, ao acentuar os traços físicos do retratado, faz ressaltar também seu modo de pensar e de agir, por isso é muito usada para a crítica. O fato de não ter diálogos no filme transforma os gestos dos personagens em pura mímica. (Ibid., p.57).

Então, o conflito dos personagens torna-se claro aos olhos do espectador, principalmente, devido às características distintas de cada um, o que acaba por conferir ao filme, um tom divertido e rico em suas diversidades. O traço caricatural do desenho, além de reforçar sua personalidade, também permite sua rápida identificação, algo importante em um filme praticamente mudo.

Assim, se o espectador visualiza algo preto, retangular e grande, mesmo de longe, já sabe que são os mafiosos. Aliás, estudos de formas geométricas e *design* de personagens podem ser um ponto de partida interessante para uma discussão em sala visando à educação do olhar. Os seguranças parecem armários, ou melhor, blocos pretos.

O garçom do restaurante se assemelha a uma mola, com uma movimentação que às vezes mostrava sua subserviência e outras sua autoridade. O mecânico tinha características de um rato e Madame Souza tem uma perna menor do que a outra, mas esse fato será chave para o desfecho da história.

Chomet, 2004, "As Bicicletas de Belleville"



Figura 4 - Champion treinando no subúrbio de Paris

Chomet, 2004, "As Bicicletas de Belleville"



Figura 5 - As trigêmeas cantando e Madame Souza tocando

As trigêmeas possuíam um modo específico de andar, se encurvando e com passos curtos. Porém apresentavam suas particularidades. Vasculhar quais eram, também é uma idéia. Outra possibilidade é identificar o uso das cores e suas intenções. O desenho preto e branco do início remete aos filmes da década de 30, época em que as gêmeas cantavam.

Esta seqüência possibilita uma pesquisa mais aprofundada sobre as personalidades que o diretor quis homenagear, como Charles Trenet regendo a orquestra, a dançarina Josephine Baker, Fred Astaire sapateando e o violonista Django Reinhardt. Mais adiante inclui como personagem a Roberte Rivette e seu acordeão, uma música carregada de emoção de Mozart na travessia do mar da avó Souza e um trecho do curta "Escola de Carteiros" do diretor Jacques Tati. Então, grandes nomes não vão faltar em uma discussão.

O estudo das cores ainda podem servir de base para questionamentos: quais as características ou emoções que uma imagem preto e branco pode desencadear? E tons frios, como os subúrbios parisienses onde morava Souza e seu neto? Melancolia? Os tons sépia da infância de Champion marcam a depressão, mas por outro lado o acolhimento da avó. Belleville à noite é cinzenta com iluminação peculiar, criando um clima sombrio e misterioso.

O *Tour de France*, com seus tipos festivos e barulhentos, é retratado com colorido prevalecendo os tons quentes. Chomet “costumava ver fotos da Volta da França quando criança e ficava pensando que história existiria por trás dos rostos que via” (Ibid., p.59). Isso também pode ser feito pelos alunos, a partir de uma coleção de fotos, ou a partir do filme. Vendo os personagens coadjuvantes desta corrida, qual a história que cada um carrega?

Os cenários também são dignos de estudos de perspectivas e enquadramentos. Campos inusitados como câmeras altas ou *closes* exagerados enriquecem ainda mais o filme e possibilitam uma discussão. Pode-se levantar o tema de paródias de filmes de ação norte-americanos em que os heróis, conseguem vencer um batalhão de capangas munidos de ótimas armas e carros.

Chomet, 2004, “As Bicicletas de Belleville”

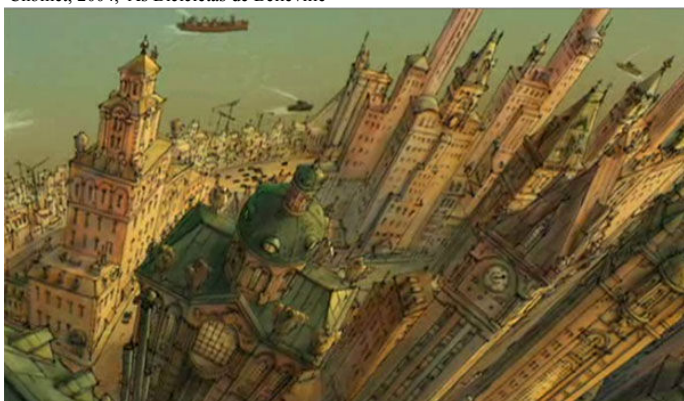


Figura 6 - Vista aérea de Belleville

Chomet, 2004, “As Bicicletas de Belleville”



Figura 7 - A perseguição dos Gangsteres

Neste caso as heroínas eram quatro senhoras de idade que abusavam de ousadia e criatividade. Aliás, não é comum imaginar quatro velhinhas e um cão obeso enfrentando homens armados da máfia francesa usando frigideiras e chapéus. Pensar com os alunos sobre a inventividade e soluções não convencionais para desfechos de histórias também compõe um outro exercício. Para isso vale a originalidade de atravessar o oceano tempestuoso de pedalinho.

A construção de tempo no filme é bem pensada pelo diretor, que utiliza fotografias para informar aos espectadores sobre as distintas épocas históricas. Outra artimanha é identificar o crescimento do cão Bruno, ou da movimentação da lua, ou ainda, da alternância das estações do ano em uma mesma paisagem.

A riqueza de detalhes dos personagens coadjuvantes destaca o comentário visual que o diretor faz do consumismo e do culto a comida. A maior

prova disso é a imagem da Estátua da Liberdade obesa segurando, ao invés da tocha, um sorvete de casquinha e em cima do livro um hambúrguer. A crítica acirrada à sociedade, ainda é incrementada ao apresentar banheiros entupidos e um centro urbano com prédios extremamente altos e um trânsito caótico.

Chomet, 2004, "As Bicicletas de Belleville"



Figura 8 - A população obesa de Belleville, Madame Souza e o cão Bruno

Chomet, 2004, "As Bicicletas de Belleville"



Figura 9 - A estátua da liberdade

O oposto desta visão é vivido pelas irmãs que são marginalizadas porque não se enquadram na moderna sociedade de consumo, trabalhando não com produtos comerciais, mas com experiências musicais. Cultivam a paixão pelo som, pela música e pelo *swing*. Ainda hoje, existem outros exemplos que seguem o mesmo pensamento e seria interessante apresentá-los para os alunos. O grupo inglês *Stomp*, por exemplo, improvisa música com qualquer objeto. Já o brasileiro *Barbatuques* produz som com o corpo. Desenvolver a criatividade dos alunos buscando a paixão pelo som também é outro caminho.

O improviso musical ainda permite o estudo de diversas culturas. O filme fala do caráter de improviso do *jazz*, gênero que se originou da síntese de tradições sonoras africanas e europeias. No Brasil pode-se pesquisar práticas semelhantes, como o Partido Alto do sudeste, onde existe um refrão e a segunda parte da letra é improvisada ou mesmo os cordelistas do nordeste, conhecido como *repente*. A meta é soltar a imaginação e os sentimentos.

Aliás, os sentimentos, no filme são principalmente transmitidos por ações. Não havia diálogo, por exemplo, entre avó e neto, mas é indiscutível o amor que ela tinha por ele. O seu sorriso quando percebeu a felicidade do neto ao ganhar o velocípede. As situações que passou para recuperá-lo. O orgulho de ter um neto campeão no esporte, nem que para isso tenha que ser treinadora, massagista e nutricionista, superando a precariedade com a inventividade. Enfim, a animação fala de amor e determinação.

Esse excesso, o qual o filme tão bem expõe, pode levantar discussões interessantes em uma aula de sociologia. Quais são os limites humanos? Os personagens eram felizes, ou buscavam a felicidade? Qual o sentido da vida de Souza, do neto e das trigêmeas? Também podem fazer parte da pauta de discussão os temas transversais como cidadania, ética, aspectos socioeconômicos, diversidade cultural e culto ao consumismo.

O final é abrangente e aberto, mostrando sua total ligação com o início. A narrativa do filme começa com um filme na TV, uma pergunta que o neto, como sempre, não responde, e termina com um filme na TV, e uma pergunta que o neto, finalmente, responde. Então valeu tudo o que passaram? E no cotidiano? Pode-se tirar algo proveitoso de uma vivência ruim? O filme faz pensar.

3.2.1.4.2 “Meow”

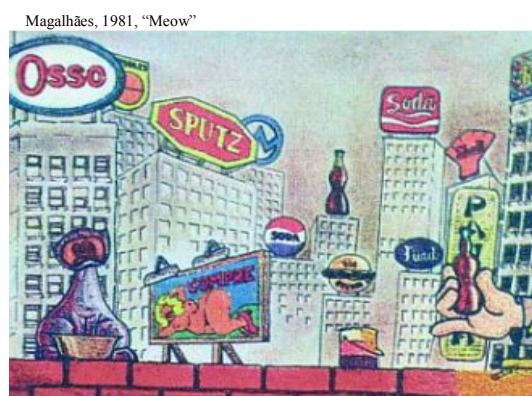


Figura 10 - Imagens do filme “Meow”

A qualidade de “Meow”⁴⁸ lhe garantiu, em festivais de cinema e de animação, prêmios em inúmeros países como França, Cuba, Canadá, Espanha, Inglaterra e Brasil. Seu reconhecimento também se encontra na área cultural e educacional através de professores de geografia, inglês, português, sociologia e artes que vêem nesta animação a potencialidade para o uso em sala de aula. Além disso, a história carregada pelo diretor engrandece ainda mais o curta.

Marcos Magalhães fez parte da trajetória do cinema de animação nacional, é um dos fundadores do Festival Internacional de Animação do Brasil, hoje um dos cinco principais eventos de animação do mundo, e tem o empenho em diversos projetos para promover a inserção da animação na escola. Entre parcerias com países como Canadá e Estados Unidos ganhou experiência

⁴⁸ Desenho animado colorido de 1981 com 8 minutos de duração. Direção, roteiro e animação de Marcos Magalhães e produção da Embrafilme.

profissional visível em seus nove curtas-metragens de animação. Hoje é Professor Mestre de cinema de animação no curso de Graduação em *Design* e coordenador do curso de pós-graduação em Animação na PUC-RJ.

Nesta animação, Magalhães expõe sua visão de mundo e seus posicionamentos políticos e ideológicos. E a educação do olhar se importa em dar subsídios para o aluno identificar, compreender e discutir sobre tais ideais. É fato que a recepção das mensagens contidas em um filme não ocorre de maneira uniforme por seus espectadores, variando de acordo com a idade, desenvolvimento cognitivo e sua cultura. Na verdade, o importante não é se todos irão compreender o filme da mesma forma, mas sim o que cada espectador consegue apreender da obra.

Por outro lado, o fato de “Meow” permitir diversas interpretações por parte dos espectadores faz com que se ampliem às possibilidades de sua utilização em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo se exige do professor uma postura de mediador, no sentido de orientar os temas identificados pelos alunos.

Apesar de “Meow” ter mais de 20 anos ainda garante a discussão de temas atuais na sala de aula como globalização, publicidade, fome e colonização cultural. A animação tem a indicação de trabalho a partir dos oito anos, mas dependendo da entonação dada pelo professor, a experiência pode ocorrer também no Ensino Médio ou Superior.

O desenho inicia com sons de pássaros e algumas vegetações à esquerda. A câmera segue em *pan* para a direita focalizando um muro de tijolos. Atrás dele visualiza-se casas antigas sendo demolidas para darem lugar a grandes edifícios com inúmeros *outdoors*. Em seguida aparece uma favela no morro e várias pessoas que simbolizam tipos que vivem na margem da sociedade (pivete, ladrão, prostituta, etc.) pulando o muro para fugirem da ronda policial.

Novamente o fundo é preenchido por arranha-céus. A câmera pára e focaliza um gato a miar em cima do muro. Este som remete a fome do gato. No canto direito da tela surge um braço que oferece leite para o bichano que bebe tudo, mas quer mais. A mão condicionada deposita leite. Então, o miado se repete mais uma vez, e mais outra e outra, até o leite acabar.

Mesmo assim, o gato mia estridentemente, até ser agredido pelo dono com uma garrafada na cabeça para parar. Tentando defender o gato de uma nova agressão outro braço com manga listrada (vermelha e branca) e uma estrela no punho (“Tio Sam”) aparece para brigar com o dono. A violência ocorre no extraquadro sendo representada apenas por sons e símbolos.

Magalhães, 1981, “Meow”



Figura 11 - Seqüência da briga e troca dos donos

Depois da briga, o miadinho discreto do gato pede por mais leite, mas seu novo dono lhe oferece outro alimento: a “soda cólica”. O animal bebe e não aprova. Então, tenta ser convencido por uma propaganda de televisão com uma gata sensual e apelos visuais sob o slogan: “Beba soda cólica”.

O gato mia irritantemente até também ser agredido com uma garrafada na cabeça. Seu dono o manda tomar. Então, por persuasão da propaganda e da violência, o bichano toma e, depois de um arrote, pede mais. Depois de uma nova briga entre os donos, o primeiro dono lhe faz um afago e lhe oferece leite, mas o gato não gosta. Então, ele mia pela soda, mas mia diferente: - Meow!

O desenho do gato é construído com formas simplificadas e sua animação é próxima à técnica de recorte. Sobre isto, Magalhães afirma:

A arte mostra melhor a criatividade quanto mais econômica ela é. Existe esta relação de economia e eficácia na comunicação. No caso do filme, para mostrar a cabeça do gato mexendo eu só precisava mexer a cabeça” (Ibid., p.88).

Portanto, na animação, a economia, tanto na imagem e quanto no som reportam as soluções originais que podem ser identificadas. Também, no curta-metragem, essa inter-relação entre imagem e som casa perfeitamente. O som, neste caso, foi feito antes da imagem, sendo elaborada como uma trilha de rádio.

Mesmo sem uso de diálogos, a comunicação se dá inteiramente através dos efeitos sonoros, e o próprio diretor encara que a imagem, nesta animação, só reforça a mensagem do som. Magalhães diz:

A gente dá mais importância à visão, dá mais credibilidade ao que a gente vê, mas ouve muito mais. Tem muito mais informação entrando pelo ouvido. Até é preciso considerar que o ângulo de captação dos ouvidos é muito maior que o do olho. Com o olho você está vendo só o que está na sua frente. Com o ouvido você ouve tudo o que está em volta. (Ibid., p.89).

Uma boa dica para discutir o poder de comunicação do som com os alunos seria ouvir somente a trilha sonora do filme, sem as imagens e tentar desvendar personagens, situações e ações. O “plim-plim” da Rede Globo, a sirene da polícia, o estalido da tampinha, som do gás do refrigerante e o miado estridente do gato. Com esses elementos, é possível imaginar diversas narrativas que podem comunicar outras histórias de inúmeros gatos criados pelos alunos.

Por outro lado, o gato não é uma figura nova na animação. Discutir quais semelhanças e diferenças são apresentadas por outros personagens como Garfield, Manda-Chuva e Gato Félix encaminha para outra linha de raciocínio.

Além disso, o gato é conhecido por sua independência em relação ao seu dono, mas o filme “Meow” contradiz essa idéia. O efeito de dominação seria mais óbvio na figura de um cão. Portanto, ao atribuir a um gato atitudes contrárias a sua natureza, valoriza-se ainda mais o conceito de dominação cultural. Afinal, se até um gato que é o símbolo da independência aceita passivamente as pressões externas, está certo que ocorrerá com o homem.

Mas, neste caso, o gato pode estar representando o homem? O gato, desejando mais bebida, miava. E o homem, o que faria? Quais as formas de insistência que utilizaria para sanar seus desejos? Mesmo utilizando-as, pode sofrer pressão como o gato sofreu? Assim como o gato, ele aceita passivamente as imposições externas sob força ou formas de convencimento?

A noção de representação e de símbolos é próxima, portanto, procurar entender o uso de símbolos para comunicar no filme pode levar a um maior conhecimento do conteúdo. Quais elementos levaram os alunos a deduzirem que se tratava da “soda-cólica”, ou melhor, da Coca-cola? O que os levou a entender

que houve uma briga fora do campo de visão? Quais os recursos colaboraram para a distinção dos dois donos?

Neste caso, é interessante destacar que cada dono representa uma ideologia diferente e que no mundo existe tanto o convívio quanto a disputa entre ideologias. Elas se substituem e se modificam, morrem e ressurgem e, por fim, podem ser autoritárias, se impondo por meio da força ou de mecanismos de convencimento. Todas são questões a se pensar.

Além disso, a publicidade com sua influência e o consumismo exacerbado ao supérfluo, são temas que o filme apresenta de maneira simples e de fácil compreensão pelo público que pode ser discutido em sala de aula. No caso, a gatinha do comercial pode ser entendida como a imagem sedutora da publicidade e a televisão é a ilusão feita para vender, um recurso imprescindível para impor novas culturas através da moda.

Magalhães, 1981, "Meow"



Figura 12 - Parte da propaganda estrelada por uma gata sensual

Magalhães, 1981, "Meow"



Figura 13 - A violência: recurso de persuasão

É possível também refletir sobre os recursos de persuasão utilizados no curta-metragem. Como a violência aparece no filme? Em que momento, na sociedade ela se torna um recurso de persuasão? Cidadania, ética e aspectos socioeconômicos fazem parte desta discussão.

Os recursos de persuasão da propaganda também podem ser analisados. Afinal, slogans e logotipos de refrigerantes estão marcados no subconsciente do espectador. A maior prova disso é verificar a identificação de cada logotipo apresentado ao gato no ato de convencimento do "Tio Sam".

Lembram Pepsi, Sukita, Guaraná Antártica, Coca-cola, entre outros, porém não existe a inscrição exata de nenhuma, somente de cores e formas.



Figura 14 - As logomarcas: recursos de persuasão



Figura 15 - Uma forma de imposição sem o recurso verbal

Por isso, quando indagado sobre a mensagem do filme, o diretor expõe a intenção de fazer uma parábola do colonialismo cultural, pois tomar leite é característico do gato e a Coca-cola é um símbolo daquilo que é imposto pelos norte-americanos, pelas propagandas, pelo mundo atual. Afinal, por que se toma? Não é barato, não é saudável e não carrega nenhuma tradição cultural. Por que o espectador transforma seus gostos? Por que "Meow" e não mais "Miau"?

Refletir sobre as dicotomias da "cultura do leite" e da "cultura da soda cólica" trazem muitas referências para um trabalho interdisciplinar: natural *versus* industrializado; o que tem uma preferência natural da população e o que conquista a população; a cultura da marca, a influência da mídia e a presença do estrangeirismo; a imposição de gostos e a hidratação saudável. Pensar um pouco sobre isso traz uma seqüência de novas discussões.

3.3 O que se aprendeu

Levando em consideração os temas já apontados, entre eles: a posição da educação hoje, a nova visão de educação estabelecida pelo tripé e a pedagogia do cinema, não é difícil destacar a importância de interpretar as mensagens explícitas e implícitas das animações através de um estudo dos elementos fílmicos que visa esclarecer suas intenções e sentidos.

Analisando os exemplos relatados, pode-se afirmar que a animação contribui para que os alunos distingam e identifiquem sentimentos, relações e o mundo onde habitam. Neste sentido, não é ensinar a visão do professor, mas sim o que o filme está passando e que não pode ser superficialmente compreendido.

Quando não questionamos a realidade, acreditamos em sua superficialidade, satisfazemo-nos com as aparências. “Ler” a realidade para Paulo Freire era precisamente questioná-la, confrontar-se com ela, para poder mudar, intervir (DEMO, 2004, p.23).

Por isso, a valorização da educação *para* o cinema de animação. Esta se traduz em momentos de reconhecer, descrever, compreender e interpretar, para transformar e intervir. Cada qual direcionado pelo seu repertório.

Isso dará a competência ao aluno de ultrapassar o simples gostar ou não de um filme. Ultrapassar o momento de intuição e discutir o juízo expresso na arte, desvendando seus segredos e suas interpretações.

Assim, esta alfabetização audiovisual não pode estar afastada de uma cuidadosa atenção quanto ao contexto cultural do receptor e suas próprias necessidades e desejos. Embora o aprendizado seja uma meta fundamental, é preciso ter presente que o aluno não é uma folha em branco. Ele possui uma história de vida que deve ser levada em conta, se constituindo em um sujeito social que nunca é vazio de significados.

Na escola, as possibilidades são inúmeras, e não se fecham somente nos 36 filmes conveniados pelo projeto *A Escola Vai ao Cinema*. Estas são apenas sugestões e para ampliá-las, o professor deve se colocar disposto a compreender, a destrinchar e remontar qualquer animação considerando seus objetivos e o repertório dos alunos.

Assim, o professor pode montar um plano de ensino seguindo o roteiro de escolhas de filme (Anexo A) associado às suas importantes validades (alfabética, cultural, cognitiva, psicológica, estética e social) apontadas por Fantin (2006, p.146), pretendendo a condução do educando ao aprendizado e à reflexão.

Desta forma, o comprometimento do professor é fundamental. Suas escolhas são importantes e as conseqüências podem mudar o rumo da formação

do aluno. Assim se mostrou a filosofia do *Cineduc* e as sugestões expostas, onde o simplesmente ver não possui um sentido completo. A questão é: o que acrescentará para o aluno? Para sua formação e sua cidadania? Para sua intenção de vida?

Acredita-se que o trabalho conseguiu responder essas perguntas e levantar o potencial educacional do cinema de animação, dentro desta primeira vertente focando sugestões de ensino específicas e incitando idéias, não só defendidas, mas aplicadas pela *ONG*.

Para finalizar, assim como Fontanella (2006, p.83-84):

Defendemos que é possível trabalhá-los (desenhos animados) como prática educativa, envolvendo a leitura e interpretação do contexto, da historicidade, do conteúdo, das ideologias, dos costumes, das culturas, que estão contidos em seus roteiros. Desconstruindo-os, é possível refletir sobre eles e discuti-los, de forma que funcionem como mediadores na produção dos sentidos, na compreensão do mundo e na significação.

Então, conclui-se, que há a necessidade de refletir e discutir sobre as animações, considerando-as como objetos de estudo que funcionam como mediadores na produção de sentidos e na compreensão do mundo, para incentivar o aprender a pensar, aprender a aprender e aprender a fazer. Além disso, o emprego da animação na sala de aula exige o refletir criticamente sobre o valor pedagógico do cinema que significa também refletir sobre as transformações da escola e repensar o futuro da educação.

Capítulo 4

NA SALA DE AULA: EDUCAÇÃO COM A ANIMAÇÃO

“Persequimos o sonho de colocar todo o potencial de transformação e evolução da linguagem da animação a serviço da sociedade, tornando acessíveis ferramentas de produção para que todos possam usar a mágica da animação como meio de expressão.”

*César Coelho,
diretor do Anima Mundi*

4.1 Educação com a animação

Esta outra linha teórica defende que o educando não deve somente analisar as mensagens com um olhar crítico, mas principalmente produzi-las com a animação, sendo o “fazer” a chave principal. Para isso, o aluno deve conhecer os elementos fílmicos, entendendo a diferença de se usar uma câmera alta em determinada cena, ou um tempo menor de ação para algum personagem. Em resumo, entender as inúmeras facetas da animação.

Conhecendo os bastidores e interagindo com os meios tecnológicos de produção, as crianças e os jovens são capazes de desenvolver seus próprios trabalhos. Com esta idéia básica, os educadores têm adotado a chamada educomunicação, que consiste em fazer o aluno produzir comunicação, incluindo vídeos, jornais, rádio, *sites*, entre outros, para que ele possa, aprendendo como se faz, ser capaz de interagir de outra forma com o que vê, lê e ouve.

Nesta linha de pensamento, Fontanella (2006, 120) também relata uma experiência que trabalhou a apreciação do filme *O Espanta Tubarões* (2004) e resultou em cinco animações de *stop-motion* realizadas por alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

A leitura crítica do filme aconteceu desde o primeiro contato até conexões com temas presentes tanto no filme quanto na vida dos alunos, tais

como a repercussão da mídia, a valorização do dinheiro e da aparência, e a reflexão sobre a mentira.

conversamos sobre sentimentos, (...) que devemos estar atentos à nossa volta e a nós mesmos, pois o desejo de ascensão, a partir do consumo, pode fazer-nos esquecer de quem somos e do quão importante somos. Sobre a importância da família, do convívio.

Em meio às discussões e às atividades os alunos exercitaram a escrita, a imaginação, a percepção da realidade e o senso crítico. Os pais também perceberam um enriquecimento no vocabulário dos filhos.

A partir dos debates em sala de aula, surgiram conceitos e uma busca pelos seus significados no desenho e no cotidiano. Cinco destes (mentira, vingança, honestidade, sinceridade e amizade) foram os temas que englobaram o enredo das animações de *stop-motion* produzidas pelas crianças em parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba. E por fim, a autora aponta os resultados:

Ressaltamos: a solidariedade, o respeito, a responsabilidade, o trabalho em equipe. Refletiram e discutiram questões pertinentes ao trabalho e fora dele entre si. Aprenderam a resolver sozinho diferenças, que vez por outra os incomodavam; questionaram e respeitaram o limite um do outro. O melhor é que tudo foi realizado com muito ânimo e alegria, com expectativas positivas, em harmonia, com muito trabalho. (Ibid., p.135)

Trabalho é o que não deve faltar em qualquer produção coletiva, aliás, todos esses: solidariedade, respeito, responsabilidade, são desafios a serem superados em produções em grupo. Mas esses ganhos foram conduzidos com ânimo e alegria, principalmente pelo caráter lúdico que a animação traz, e o que às vezes falta e deve-se resgatar na educação.

O autor Vilaça (2006) também reserva um capítulo de sua dissertação para destacar propostas didáticas para a inclusão audiovisual na escola através da animação. As opções são inúmeras e as potencialidades são nítidas.

É possível verificar também esses resultados em outras experiências espalhadas pelo Brasil que encaram o cinema como instrumento, mas esta pesquisa se focará adiante em dois exemplos de estudo: o *Anima Escola* (RJ) e o *Núcleo de Cinema de Animação de Campinas* (SP).

4.1.1 Cinema como instrumento

O uso do cinema na escola como um mero recurso audiovisual foi marcado historicamente e advém da visão do cinema como representação da história e espelho da realidade. Tal prática consolidou-se, principalmente na Europa, no ensino de história e na focalização de temas e personagens, sendo ainda freqüente na escola atual.

A associação do cinema como recurso é constante, devido sua riqueza potencial formativa, mas o problema é quando se reduz, na escola, a só isso. O autor Pfromm Neto (2001, p. 84) já alertava: “se o propósito dos filmes é ensinar, é essencial elaborá-los como ferramentas de ensino-aprendizagem e não como meros exemplos”, e isso deve estar claro ao professor.

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. (FANTIN, 2006, p.140).

Isso não significa, definitivamente, reduzir o cinema a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. É sim, uma linguagem repleta de códigos e significações que se infiltram de maneiras diversas sobre os sujeitos, seus sentimentos e suas significações. Está intimamente ligado à fruição, mas também, devido a tais características, pode ser entrelaçado com a educação.

Portanto quando defende-se o cinema como instrumento, o considera como um recurso didático que pretende desenvolver competências, mas principalmente como um “objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares” (Ibid., p.147-148). Outras práticas que fujam do somente desenhar ou dramatizar após o filme, “ir além das práticas meramente instrumentais, típicas de um certo ‘tecnicismo’ redutor ou de um ‘deslumbramento’ acrítico” (BELLONI, 2001, p.13).

Essa abordagem é traduzida pela educação *com* o cinema, que explora possibilidades educativas e de significação do aluno e do professor. Nesse caso,

abrange, não só a experiência de fruição, de estética e de participação, mas amplia principalmente, a experiência da autoria e da produção.

Considerar o cinema como instrumento, seria na prática, realizar atividades que envolvam “a fruição dos filmes, seu uso instrumental como forma de conhecimento, leituras e análises diversas, bem como a possibilidade de produção material” (FANTIN, 2006, p.316). Pretende desta maneira, trabalhar, não só o papel de espectadores críticos, mas o de alunos autores e produtores.

Para alguns que não estão familiarizados com o tema, parece pretensioso “a produção de cinema na escola”, imaginando algo impossível e extremamente caro. Mas, na verdade esse “fazer”, seria uma produção audiovisual de curta-metragem que prima pela linguagem cinematográfica e mescla teatro, música, composição plástica e estética. Que faça o aluno pensar em suas histórias individuais e coletivas e nas imagens que pretende construir.

Para desenvolver essa pequena produção de cinema, a escola não requer de aparatos tecnológicos caros ou especialistas no assunto. Precisa ter criatividade e organização para adaptar a sua produção aos seus objetivos. Basta uma idéia na cabeça e uma câmera na mão. Ou filmadora para produzir cinema, ou fotográfica para fazer animação.

Mas quais as vantagens de produzir cinema na escola? Seu potencial formativo irá envolver tanto as diversas dimensões do cinema já citadas (psicológica, estética e social) em suas diferentes etapas (pré-produção, produção e pós-produção), quanto às diversas práticas educativas que caracterizam uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética, isto é, ganhos para o aluno. É o conhecer fazendo. O fazer possibilita entender mais a fundo a linguagem do cinema, além de ampliar no repertório cultural novas sensibilidades.

Fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional. (Ibid., p.317).

O autor Gadotti (2000, p.210) também defende a pedagogia dos meios com a produção de vídeos/animações na escola, e destaca que não se trata apenas de assistir vídeos já elaborados, mas de produzi-los na escola.

Precisam mostrar a cara da escola que se tem e nada melhor, para isso, que fazer vídeos das escolas e analisá-los com os seus atores presentes. É fundamental que a pessoa se enxergue, se veja, tanto o professor quanto o aluno.

Esta seria uma síntese de razões para justificar a produção de cinema na escola, não esquecendo do fim maior: a educação para a cidadania, que é o aprender a aprender, para aprender a pensar e a fazer sua própria história.

4.1.2 A educomunicação

Esta proposta educativa já é reconhecida no Brasil como um campo emergente de intervenção social e de prática profissional da educação e da comunicação. Se refletem em inúmeros exemplos espalhados pelo país com resultados destacados por diversas pesquisas, sendo uma das referências mais notáveis neste assunto os estudos de Ismar de Soares (2002, p.16). Em suas palavras a “educação para a comunicação, o uso das tecnologias na educação e a gestão comunicativa transformam-se em objetos de políticas educacionais, sob a denominação comum de Educomunicação”.

Caracteriza a promoção da reflexão e da percepção crítica sobre os meios, considerando o diversificado leque de linguagens presentes na sociedade. Propicia abordá-los como objetos de conhecimento, e instrumentos de produção de mídia para manifestação de mensagens e sentimentos.

Assim, o campo da educomunicação passa por duas áreas de intervenção sócio-político-cultural: a educação para os meios preocupada sobre o impacto dos meios sobre os alunos; e a mediação tecnológica em espaços educativos, que aponta a necessidade de produção de meios por estudantes, ampliando o campo de expressividade das novas gerações (Ibid., p.17). Passaria, portanto, pela fruição, interpretação, aplicação, invenção e reflexão.

Na América Latina, um terceiro conceito ganha destaque: a gestão de comunicação em espaços educativos, que pretende criar e fortalecer ecossistemas comunicativos, assim como melhorar o coeficiente comunicativo

das ações humanas no processo de aprendizagem. Este conceito envolve um processo de comunicação dialógica onde se pretende,

uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos de informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação. (Ibid., p.24-25).

Pensando nesta abrangência é que a instituição escolar deve lidar com esse novo desafio integrando os meios de comunicação de modo criativo e inteligente, objetivando desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto usuário e criadores das TIC. Neste caso, elas se tornam ferramentas pedagógicas ricas e proveitosas para a expansão do ensino.

As tecnologias são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano. Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano. (BELLONI, 2001, p.17).

Se as tecnologias modificam o ser humano, tanto o aluno quanto o professor já não são mais os mesmos e nem devem ser. Suas relações também se re-significarão. Já não será mais a tradicional relação vertical, pois professores e estudantes produzirão conhecimento e comunicação lado a lado.

Novos papéis surgirão, sendo os atores principais da escola o professor coletivo e o estudante autônomo. A autora Belloni (Ibid., p.26-27) ainda acrescenta que este novo professor, o educador, deverá lidar com metodologias totalmente diferentes das tradicionais com discurso científico linear e cartesiano, exigindo mudanças radicais nos modos de entender o ensino e a didática. Isto porque o educador deverá mediatizar tecnologia e educação.

Mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isto inclui desde a seleção e elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais.

Nesse processo, professor e aluno tendem a ser produtores de mensagens e usuários ativos. Porém, ao mesmo tempo em que a integração das TIC na escola traz grandes potencialidades, carregam junto uma complexidade ao processo de mediatização que deverá ser encarado pelo professor: seleção dos conteúdos, criação de metodologias, seleção dos meios e produção de materiais. Mas o professor já deve saber que educar para a vida não é tarefa simples.

Contanto, considerando a importância da leitura crítica e da produção com os meios, a educomunicação se faz necessária e sintetiza uma abordagem integradora que pode propiciar uma apropriação ativa e criativa das mídias pelo professor e pelo aluno. Fantin (2006, p.356-57) expõe em seu estudo uma experiência em educomunicação destaca que o trabalho envolve pesquisa; aplicação de conhecimentos; comunicação, expressão e construção de saberes; interação e cooperação; além do desenvolvimento do protagonismo.

pude perceber que esse processo, bem ou mal, permitiu que em alguns momentos as crianças “conhecessem através do fazer”, que elas vivenciassem a “cooperação como oportunidade de aprendizagem” e que elas entendessem algumas coisas da “função educativa da linguagem”.

Assim, o aluno se constitui enquanto sujeito, expressando sobre si, e sobre o mundo podendo sim, ser um agente de sua transformação. Para tanto, é preciso que o educando se torne apto a apreender a significação profunda das animações em que se defronta, capacitando-se a reconstruí-las e a reinventá-las.

Afinal, o educador Freire (1996, p.25) já dizia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Construir e produzir conhecimento são a chave desta vertente, através da leitura crítica e da produção dos meios, pelos alunos.

Mas, dentre todos os meios, a animação se destaca no uso da sala de aula, pois privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano, utilizando com propriedade diferentes linguagens e conexões visuais, auditivas e narrativas, para chegar, por meio da fantasia, da imaginação e da sensibilidade, ao receptor. Por toda essa sua força é que as animações não podem ficar longe da sala de aula.

Outras conseqüências específicas e positivas também podem ser constatadas na educação *com* a animação. Na produção de uma animação na sala de aula, por exemplo, o coletivo é parte integrante, pois exige uma postura que se apóia na inter-relação entre professor e alunos, alunos e alunos, como sujeitos que se organizam, decidem e buscam superar obstáculos, tendo em vista as potencialidades das tecnologias e as situações da cotidianidade. O que vai acabar por “contribuir para que o estudante construa se e reconstrua-se, abra-se e aproprie-se de seu mundo” (PORTO, 2006, p.48).

Para isso, um ponto importante da produção de animação da escola é o aprender cooperando e a sala de aula vista como um laboratório, que foi uma idéia proposta pelo já citado Freinet. Fantin (2006, p.319), lembrando suas palavras esclarece que “o verdadeiro trabalho pressupõe a cooperação: subdivisão de tarefas, condições de colaboração, boa conservação dos utensílios, ordem, limpeza, interesse geral do grupo...Tudo isso é cooperação”.

Além disso, a produção de animação também envolverá a coordenação de sentidos, combinando comunicações corporais, movimentações, percepções e sensações. As situações vividas pelos alunos em meio à produção de um audiovisual fatalmente trabalhará seu raciocínio, sua cognição, sem deixar de atender aos apelos das emoções e dos sentidos. Estarão presentes, portanto o racional e o sensorial, o pessoal e o grupal.

A afetividade, a imaginação e a análise compreensiva acontecem num entrecruzamento sem sobreposição de uma sobre a outra. Os sentidos agem junto às racionalidades como superposição de significantes, combinando e reforçando significados que não mais se assentam em certezas, mas avançam sobre possibilidades, desafios e caminhos. (PORTO, 2006, p.50).

Outras características, ainda, são apontadas por Porto (Ibid., p.56) e aqui destacadas na produção de animação na sala de aula: trabalha com um material que faz parte do dia-a-dia dos sujeitos escolares e é agradável a eles; aumenta o poder de decisão e de criação dos sujeitos; colabora não só com a formação do sujeito crítico, mas conduz à formação do cidadão crítico. Vilaça (2006, p.33) também lembra que fazer animação envolve a construção e a manipulação de alguns equipamentos que aguçam a curiosidade dos alunos, e por consequência trabalha com a ludicidade.

4.1.3 O lúdico

Muitas pessoas esquecem, mas a escola não é um espaço físico, é acima de tudo um modo de ser. Por isso o aluno precisa sentir satisfação no ato de estudar e na sistematização do conhecimento, precisa da ludicidade. Muitos definem a atividade lúdica como uma atividade divertida, mas Luckesi (2002,

p.24) amplia seu entendimento. “A atividade lúdica é aquela que propicia a ‘plenitude da experiência’”, e portanto, não trabalha simplesmente a diversão. É um fenômeno interno pleno do sujeito que possui manifestações no exterior.

Portanto, quando o aluno, criança ou adolescente, participa de uma atividade lúdica ele se coloca por inteiro, pleno, saudável e trabalhada em grupo, ganha força e energia, pois o grupo se sustenta, estimula e puxa a alegria. “É para aí que as atividades lúdicas nos conduzem; para a fornalha dos nossos sentimentos e das nossas emoções, aos quais serve nosso pensamento e nossa ação” (Ibid., p.47). Então, através de atividades lúdicas ou experiências plenas, o educando constrói e fortalece seu modo de ser e a sua identidade.

No caso dos desenhos animados a atividade lúdica está bastante presente. A criança faz interpretação dos personagens e da história contada, considerando suas vivências. (...) Identificam com as situações apresentadas no roteiro, entendem melhor as aulas e desenvolvem pequenas histórias baseadas no tema do desenho. Por meio deste objeto conhecem diferentes culturas, costumes, lugares, animais, transportes, significações e localização, assim como identificam algumas situações do cotidiano. A programação do conteúdo trabalhado também propõe leituras e pesquisas. E com criatividade é possível explorar inclusive a potencialidade da produção”. (FONTANELLA, 2006, p.139)

Então, a animação participa do universo da criança, primeiro porque tem inter-relação com suas vivências, segundo, porque é constituído de narrativas, personagens que povoam a imaginação dos alunos. Apesar de parecer contraditório, os desenhos animados conseguem aproximar os alunos de um mundo dos sonhos impregnados de cotidiano.

Além disso, a ludicidade é um dos principais ativadores de uma fruição prazerosa. Desta maneira se torna mais fácil propor leituras e pesquisas, falar sobre culturas e valores e por fim, como disse a autora, ainda é possível explorar a potencialidade da produção de animação dos alunos.

Algo tão lúdico quanto criar seu personagem, seu mundo, sua história, mexer com massinha, ou lápis de cor, ou recortes, dividir tarefas, discutir soluções tudo para visualizar algo inanimado de repente ganhar vida: algo mágico. Isso faz com que o aluno tenha paixão pelo que se aprende, tenha vontade de se envolver. Pode se caracterizar por uma experiência trabalhosa, mas gostosa, como deve ser a educação.

Esse caráter lúdico também foi indicado por outros autores. Boselli (2002, p.51), por exemplo, ao citar a experiência de Greenfield, afirma: “o desenho animado contribui com o processo de aprendizagem por viabilizar um ambiente lúdico e estimulante para a criança estar desenvolvendo seu aprendizado”. Assmann (1998, p.29) também já afirmava que a escola deve ser um lugar gostoso, que o aprender tem a ver com a experiência do prazer e como o próprio título do seu livro sugere, é necessário reencantar a educação.

O ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e de inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos.

E aqui se encaixa novamente a animação: fascina, ilude, aguça a inventividade, alucina a imaginação e em sua produção, garante a mixagem de vários sentidos: mexe com o olhar, com o corpo, com o ouvir, com o sentir. É com esse pensar que várias práticas vão se destacando em todo o país, como mostram os exemplos de estudo desta pesquisa.

4.2 Exemplos de estudo

Assim como no capítulo anterior, as experiências serão tratadas sobre a metodologia de estudo de caso, focando-se especificamente em algumas vivências. No caso do *Anima Mundi*, foi estudado o projeto *Anima Escola* que foi escolhido por representar sucesso e crescimento durante os últimos anos de implantação. Além disso, também exemplifica com clareza a união entre escola e animação que pode ser relatada nas diferentes fases do programa.

Não só o *Anima Escola*, mas os demais projetos desenvolvidos pelo *Anima Mundi*, estão presentes nos meios de comunicação como programas de TV, notícias de jornais e de sites. Assim como o *Cineduc*, também desenvolve parceria com o Sesc na experiência *A Escola Vai ao Cinema* através do *Ideia* (Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação), uma organização social de interesse público, sem fins lucrativos, que representa desde 2002 o Festival Internacional de Animação do Brasil.

Assim, o Instituto realiza atividades de ensino, pesquisa, documentação e informação ligada à animação. Portanto, justificativas não faltam para a escolha deste estudo de caso, considerando o reconhecimento nacional e internacional do Festival e a abrangência de experiências pelo país.

Já o trabalho do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas (NCAC) pontuou-se, também, pela metodologia de estudo de caso, uma experiência em parceria com o Jornal *Correio Popular* através do projeto *Correio Escola*. Esta experiência abrange várias modalidades artísticas, como dança, fotografia, artes plásticas, e também, animação, que neste caso, existe desde 2000. O exemplo específico que foi pesquisado ocorreu em 2003, com um grupo de professores e teve como produção final o filme “A velha a fiar”, baseando-se em uma canção popular e homenageando Humberto Mauro.

O NCAC foi escolhido, principalmente, por estar “entre os cinco estúdios mais antigos do mundo no gênero e o segundo em gênero no Brasil que ainda atua” (LAZARETTI, 2008, corr.elet.)⁴⁹. Representa, portanto um símbolo de experiências positivas no ensino de animação, abrangendo vivências, em 33 anos de existência, em todo o território nacional. Também, o reconhecimento de seu trabalho é notório em reportagens e entrevistas que foram fontes desta pesquisa.

Novamente, em ambos os casos, o primeiro contato aconteceu via *e-mail*, para a apresentação das intenções de estudo desta pesquisa. As entrevistas também aconteceram em ambiente de conversa, sem seguir uma rigidez às perguntas pré-estabelecidas. Os principais pontos estudados foram o histórico das instituições, suas dificuldades, seus ideais e suas experiências.

Existirá uma semelhança fundamental entre os três exemplos de estudo. Todos pretendem desenvolver o olhar do aluno para a animação. Porém o que caracterizará a educação *com* a animação será que além da leitura crítica, ele pretende desenvolver no aluno, principalmente, a construção de suas próprias narrativas e animações. Estas, por sua vez carregarão a leitura crítica do mundo dos alunos que se transformarão em agentes mobilizadores de suas realidades.

⁴⁹ Todas as transcrições da entrevista com Wilson Lazaretti serão citadas com as seguintes referências: LAZARETTI, 2008, Entrev., quando as perguntas foram respondidas pessoalmente e LAZARETTI, 2008, corr.elet., quando respondidas via correio eletrônico.



4.2.1 O Anima Escola

Serviram como fontes de informação, o *site* oficial do projeto, reportagens que destacavam o assunto e os registros realizados durante a observação da terceira fase do *Anima Escola 2007* com um grupo de professores.

O primeiro contato virtual para apresentação das intenções de estudo foi realizado com Joana Milliet, que se prontificou em apresentar o calendário do *Anima Escola 2007* para agendamento da visita. A entrevista com o idealizador do projeto, Marcos Magalhães, foi acertada com Simone Coutinho que também se colocou a disposição para eventuais esclarecimentos.

A visita ocorreu em outubro de 2007, no Estúdio do *Anima Mundi*, em Botafogo, no Rio de Janeiro. Na parte da manhã, foi possível acompanhar a produção de duas animações realizadas pelo grupo de professores da rede municipal do Rio. Todos estavam sobre a orientação de Andréa Bragança França Fonseca que também se prontificou a falar sobre o projeto.

Ao final, o *Anima Mundi* ofereceu a cartilha do *Anima Escola*, contendo os princípios básicos da animação e suas técnicas e um *dvd* contendo produções do projeto de 2006.

No período da tarde, foi possível conversar com Marcos Magalhães⁵⁰ que falou sobre seu percurso profissional, mostrando como é possível partir de projetos pequenos, envolvendo crianças na produção de animações, e com o tempo e muito esforço, ganhar profundidade, qualidade e impacto.

Sob o convite do próprio Magalhães, houve o acompanhamento da apresentação de Renata Wilner, no Prêmio Anísio Teixeira oferecido pela Prefeitura do Rio, que relatou uma experiência do *Anima Escola* no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles. Todas essas informações serviram de apoio para o relato desta experiência de educação *com* animação.

⁵⁰ Todas as transcrições desta entrevista serão citadas com a seguinte referência: MAGALHÃES, 2007, Entrev.

4.2.1.1 O histórico

O primeiro exemplo de estudo desta vertente é voltado para as escolas públicas do Rio de Janeiro e trata de uma extensão do maior festival de animação do Brasil. O *Anima Mundi* foi criado em 1993 por quatro profissionais da animação: Aída Queiroz, César Coelho, Lea Zagury e Marcos Magalhães. A cada ano o evento vem se expandindo com várias ramificações, incluindo a participação de filmes de todo o país e do mundo.

Em 93 tivemos essa idéia de fazer um festival para promover o tipo de linguagem de animação que a gente (os fundadores) gostava. Animação diversificada, com várias técnicas, e principalmente mostrar o lado educativo, o lado de mostrar o encantamento de fazer animação. (...) Mostrar o que é animação e como ela pode ser acessível. (...) A gente buscava esclarecer não só o público, mas também a comunidade, as autoridades culturais, o mercado, as universidades. (MAGALHÃES, 2007, Entrev.).

Assim, o *Anima Mundi* buscava, desde o início, mostrar que existia algo além da animação de entretenimento que se via na televisão. Provar que era possível de se fazer em diversas partes do mundo nos pequenos estúdios de artistas independentes e também nas escolas.

Desde a primeira mostra de 1993, existia uma parte prática com oficinas de materiais diversos durante o festival, no qual o público, com a ajuda de instrutores, realizava suas próprias animações. A intenção era “mostrar que a animação poderia ser feita pelo público, até pelo leigo. Em teoria, qualquer pessoa poderia usar, assim como usa a linguagem verbal” (Idem).

Surgiu, então, o Estúdio Aberto que é composto por oficinas instantâneas dentro do Festival. No decorrer dos anos, diversas técnicas foram utilizadas e em paralelo à atualização tecnológica, a metodologia de ensinar animação foi sendo desenvolvida.

Atualmente os trabalhos são produzidos desde o desenho animado, animação em massinha, areia, até *pixilation* e brinquedos óticos. O interessante é que tais experiências não se restringiram ao Festival.

Chegou a um ponto que, naturalmente durante o Festival, os professores quiseram levar essas oficinas para as escolas, e como isso também se aproximava do nosso objetivo, bolamos um projeto

para levar essas oficinas às escolas e integrá-las nas ferramentas que normalmente o professor utiliza. (Idem).

Assim, devido à procura dos professores em levar a animação à sala de aula, a equipe do *Anima Mundi* criou o *Anima Escola*. As primeiras experiências foram direcionadas para a rede particular e especificamente para os alunos. O resultado era positivo, assim como no Festival, porém os professores se colocavam alheios à atividade que passava a ser tratada como uma recreação.

Então, o foco foi redirecionado também, para o educador, se expandindo em um curso de capacitação de professores. O próximo passo foi, em 2002, com a parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio que possibilitou a implantação regular do projeto. Neste estágio, o *Anima Escola* proporciona aos professores e alunos de escolas públicas e particulares a experiência de se expressar através da animação.

Neste projeto, as escolas recebem orientações e oficinas durante o ano letivo sobre diversas técnicas de animação, objetivando uma produção final feita totalmente pelas crianças. Hoje o grupo que produz o *Anima Mundi* já tem sistematizado um conjunto de oficinas que agora acontece em 20 escolas.

Em 2006 e, portanto, ao longo de quatro anos, a pedagogia das oficinas se adequaram às necessidades dos professores e à realidade da escola, totalizando o atendimento “a quase 700 professores e mais de 6 mil alunos, e o entusiasmo e interesse são crescentes a cada ano” (FERNANDES, 2006).

Os professores também são formados para a prática; e os equipamentos, posteriormente permanecem na escola para que o projeto não se restrinja somente ao curso, é propiciada a auto-suficiência do professor nas futuras produções de animações na escola. Portanto, é valorizado

o lado pedagógico, o artístico, o técnico, em relação às técnicas de animação, e o lado tecnológico, no sentido de ter a ferramenta certa para cada etapa da produção. É o que temos tentado fazer nestes anos todos com o *Anima Mundi* e o *Anima Escola*, e encorajamos todos a reproduzirem esta atitude. (MAGALHÃES, 2007, Entrev.).

4.2.1.2 Dificuldades

De uma maneira geral, a maior dificuldade enfrentada, de acordo com Magalhães (2007, Entrev.), é a ampliação proporcional do projeto à demanda crescente, já que são solicitações do Brasil todo pedindo a

implantação do projeto em inúmeras escolas. Mas ainda é um projeto caro, principalmente pela questão de pessoal, porque é necessário formar, com qualidade, as pessoas que vão desenvolvê-lo.

Além disso, a busca por parcerias para financiar os equipamentos tecnológicos e a efetiva implantação do *Anima Escola*, não é algo simples.

Mas, observando mais de perto a experiência relatada, uma das dificuldades apontadas pela própria monitora, Andréa, se assemelha à do grupo do *Cineduc*: pouco tempo de duração dos cursos para a produção do filme.

Um número maior de encontros possibilitaria melhor estruturação do roteiro e mais tranquilidade na produção. Principalmente no caso específico do relato da 3ª fase, em que o filme englobava duas técnicas com duas produções simultâneas. Além disso, Andréa citou sobre a dificuldade de conciliar as divergências de opiniões no momento da produção, especialmente com o grupo de professores, pois alguns possuíam resistência em aceitar opiniões alheias.

Portanto, da mesma maneira que o educador deve trabalhar valores em experiências de grupo, muitas vezes até com o público adulto isso se torna necessário. Nesse momento, improvisação e sabedoria do monitor são as saídas para lidar com a diversidade do público.

Por outro lado, todos estiveram ali, por iniciativa própria apresentando interesse, não sendo, este, um curso imposto pela secretaria da educação. Esta é, portanto, mais uma prova de que o professor ainda sente necessidade do aprender e do saber sempre mais.

E este é o ponto chave do tripé da nova educação: o professor estar disposto ao aprender a aprender, ao querer aprender. Também exercita o aprender a fazer, já que o educador desenvolve algo que pretende passar para os alunos. É o aprender fazendo, sendo a vivência, também, essencial.

4.2.1.3 Ideais filosóficos e conquistas

A idéia básica de se trabalhar com professores e alunos é reforçar uma proposta que tem o objetivo de perdurar na escola depois de encerrado o projeto. Com essa meta, pela fala de Magalhães em entrevista com a *Literarte*, revista brasileira *on-line* de cultura infanto juvenil (FERNANDES, 2006), o primeiro passo da educação *com* a animação é focar o olhar crítico do aluno diante do filme:

A linguagem da animação já é extremamente cotidiana: extrapolou há muito a televisão, nos "ataca" hoje por todos os lados: nos computadores, videogames, celulares, bancos, letreiros, displays de eletrodomésticos... A "resposta" de nós, receptores, precisa se multiplicar em um nível correspondente.

Mas aos seus olhos, esta resposta também é reforçada através da parte prática do projeto, já que o conhecimento dos elementos fílmicos e das etapas de produção, ampliam o poder de crítica do espectador, que não está mais indefeso ao que a linguagem do filme transmite.

Sempre haverá produtos de melhor ou pior qualidade, então a solução é "vacinar" o público com muita informação e a vivência de tudo que pode ser possível com a linguagem da animação. (...) Quando as crianças têm a chance de "falar" por esta linguagem, são incrivelmente eficazes, e isto lhes dá enormes recompensas. Passam a entender, contestar, criticar e interagir com todas as mensagens que estavam recebendo passivamente até então, dos meios de comunicação. (Ibid.).

Assim, a educação do olhar é reforçada pela própria prática do "fazer animação". Já o professor, depois de vivenciar a experiência e ter a cartilha na mão para lembrar e inspirar novas produções, "saberá incentivar e extrair dos alunos capacidades que são fundamentais na arte de animar: abstração, síntese, comunicação, planejamento e concentração" (ANIMA MUNDI, [s/d]).

Neste ponto, é interessante destacar como tais capacidades podem se estender para demais atividades trabalhadas com o aluno no decorrer de sua vida escolar e sua vida profissional. O trabalho da síntese para elaboração do roteiro, por exemplo, é extremamente importante no ato comunicativo e de expressão em qualquer nível. Também o desenvolvimento da imaginação, que ocorre em toda atividade artística, funciona como um músculo, que é fortalecido com o exercício. Assim, no projeto o aluno também desenvolve

a capacidade de imaginar uma coisa que ainda não existe, que é a abstração. Foca um objetivo que é totalmente imaginário e consegue realizá-lo na prática. (...) Incentiva também a leitura porque as crianças ganham um interesse para ler e para procurar outras histórias. (MAGALHÃES, 2007, Entrev.).

Além disso, planeja ações seguindo um objetivo comum e coletivo, garantindo a organização do grupo e divisão de equipes. Também a concentração é essencial em qualquer trabalho que o aluno queira desenvolver ao longo da vida. Assim ficam claras as potencialidades a serem atingidas em um projeto pequeno com grandes conseqüências, já que para fazer animação, o aluno

tem que ter disciplina, tem que ter concentração, tem que ter persistência: tudo que o professor quer que o aluno tenha nas outras disciplinas. Só que a animação consegue ter isso do aluno, por que é uma coisa que fascina. Todas as evidências e estudos comprovam que a animação é a linguagem que mais atinge às crianças. O movimento, em si, é a manifestação externa de vida que mais atrai qualquer ser vivo. Quando vemos qualquer coisa se mexer, nossa atenção é imediatamente despertada. A capacidade de "criar" vida através da animação é mágica, desperta uma nova compreensão do mundo e do tempo. (Idem).

Não só crianças, mas os adultos também se encantam. Por isso, o *Anima Escola*, também desenvolve o auto-didatismo, a experimentação, a inovação e o "aprender fazendo": tudo o que deve andar junto à educação.

Outros objetivos, ainda são descritos no *site*, como difundir a arte da animação, descobrindo e estimulando novos talentos. Neste caso, entende-se não só novos talentos para desenhar, ou modelar, mas novos talentos em liderança, em soluções de problemas e em trabalhos em grupo. Talentos que ajudam no desenvolvimento da autonomia e no futuro do aluno.

Nesse mesmo raciocínio se encaixa a valorização do potencial educacional da linguagem da animação e o seu incentivo como instrumento didático e objeto de estudo. Assim, objetiva-se, não só inverter o papel, antes passivo dos alunos diante dos filmes de animação, mas também a efetiva experiência do fazer. Isso significa “proporcionar uma atividade extracurricular ao mesmo tempo divertida e educativa, envolvendo professores e alunos na criação artística” (ANIMA MUNDI, [s/d]).

Assim, com um programa de cursos e oficinas especialmente elaborado para o ambiente escolar, o *Anima Escola* introduz o cinema de

animação como uma ferramenta pedagógica que possibilita novos modos de produção de conhecimento, que vem demonstrando sucesso. Tal fato é comprovado pela renovação anual de realização desde sua criação, em 2002, com a Secretaria Municipal da Educação do Rio.

Também, em reconhecimento às potencialidades, em 2007, o projeto foi aprovado na 1ª Seleção Pública do Programa de Democratização Cultural do Instituto Votorantin e com isso, foi levado para a rede pública de três municípios do Estado do Rio de Janeiro (Volta Redonda, Niterói e Barra Mansa).

Isso significa uma grande conquista, já que o sucesso dos resultados levou à expansão do programa através da parceria tecnológica do IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) e do patrocínio da IBM Brasil, que desenvolveu o *software* gratuito de animação MUAN (*Motion Universal ANalyzer*).

Ao conhecer a eficiência educacional do *Anima Escola*, a IBM decidiu apoiar-lo e potencializar algumas de suas atividades, integrando-as ao *Reinventando a Educação*, projeto mundial da IBM que tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica através da implantação de soluções tecnológicas inovadoras. (Ibid.)

Neste ponto é interessante destacar, mais uma vez, o cruzamento da educação com a tecnologia visando à melhoria da qualidade. Esse foi um dos fatores que favoreceu a implantação da animação na sala de aula: o surgimento dos meios de produção digital, que acabaram barateando as produções e possibilitando o seu uso na escola.

Porém somente a ferramenta, a tecnologia ou o material didático, por mais inovadores que sejam, não resolvem o problema: “Não é só ter o material. O mais importante é ter um professor que o olho brilha quando se fala desse material. Um professor que acredita na capacidade do aluno e do seu potencial” (MAGALHÃES, 2007, Entrev.). Um professor que dá um novo sentido à escola.

4.2.1.4 Relato de uma experiência

Como consta no próprio *site* do *Anima Escola*, o projeto de 2007 foi constituído de cinco fases. A primeira fase foi direcionada para dois grupos de 20

professores e contabilizou, no total, três horas de aula teórica com projeção de filmes e três horas com oficina prática. Esta conversa inicial abordou as técnicas de animação e seu uso em sala de aula, capacitando os professores para orientar os seus alunos na preparação dos filmes realizados por eles mesmos.

Também foi um período de elaboração dos roteiros, personagens e cenários que foram animados durante as oficinas. Os temas do conteúdo programático do ano letivo foram propostos pelos professores para incentivo de pesquisa na criação do roteiro dos filmes.

A segunda fase do projeto, Oficinas de Animação, dividida em duas etapas de quatro horas cada, foi destinada aos alunos. Foram oferecidos, em média quatro vagas de alunos para cada professor, contabilizando, 160 alunos. A faixa etária dos estudantes se encaixava, em média, a partir de 11 anos, quando já se tem maior compreensão e coordenação para lidar com a animação.

A primeira etapa, a Palestra Animada, constitui na apreciação de uma seleção de filmes com abordagens críticas e informativas, que foram comentadas pela equipe do *Anima Mundi*. Geralmente são utilizados filmes que compõe o acervo do Festival e apresentam distintas propostas estéticas e experimentações técnicas, além da diversidade cultural proveniente de várias regiões e países.

Esta ação ajudou a diluir o referencial de animação dos alunos veiculado pela televisão que segue determinados padrões e estereótipos americanos e japoneses. Em outras palavras, foi colocado em prática a educação *para* o cinema de animação visando à educação do olhar e a preparação dos alunos para as oficinas da etapa seguinte: Estúdios Abertos.

Esses Estúdios apresentaram oficinas interativas, onde os alunos experimentaram diversas técnicas de animação com resultado imediato, dentre elas, o *flip-book*, o zootroscópio, a animação de massinha e a *pixilation*. Com as duas últimas, só foi possível visualizar o filme durante a produção, devido às ferramentas disponíveis.

Para isso, foi necessário um computador conectado a uma câmera digital que funcionou como uma lente que captura e envia as imagens quadro a

quadro. Tudo isso chegou instantaneamente ao *software* específico, no caso o MUAN, que gravou e visualizou as imagens em seqüência.

Os filmes gerados nessas oficinas foram gravados em vídeo e poderão ser utilizados durante o ano pelos professores nas escolas. Esta segunda fase faz a ligação necessária entre o que os alunos viam como animação, o que realmente é animação e como ela é feita. São, geralmente, nesses primeiros contatos com as oficinas animadas que o aluno se encanta e se envolve com a arte.

Pensando no projeto como um todo, esta fase parece pequena, até mesmo considerando o número de horas. Porém, ela é importante para um passo maior que será a produção da etapa seguinte: Cursos com realização de filmes.

Este curso foi oferecido para uma turma de 20 professores e outra para 20 alunos. Caracterizou-se por ser a fase mais longa do projeto, sendo realizado em cinco encontros de quatro horas cada. Na verdade, foi uma abordagem mais prolongada do ensino de animação e foi o momento em que tanto a turma de professores quanto a de alunos tiveram oportunidade de realização.

A produção foi acompanhada por uma profissional do *Anima Escola* que ajudou na criação, preparação e filmagem dos resultados. Os professores pertenciam a Rede Municipal do Rio de Janeiro, sendo a maioria do sexo feminino, das mais diversas formações, diretoras, professoras do Ciclo I, do Ciclo II, “mestres de todos os conhecimentos, reconhecendo na animação uma excelente ferramenta para ampliar a comunicação com os alunos e com o mundo” (FERNANDES, 2006).

Neste dia aconteciam duas produções simultâneas com técnicas diferentes (recorte e massinha) que englobavam uma única história. Isto porque, no momento da criação do roteiro, um grupo queria desenvolver a massinha e outro o recorte. A solução foi produzir uma história que mesclasse as técnicas.

Então, um grupo de professoras ficou responsável pela produção do recorte, que incluiu a criação do cenário, dos personagens e dos objetos, além da captura das imagens e da animação efetiva.

Cuberos, 2007, *Anima Escola*

Figura 16 - Elementos do personagem necessários para a animação

Cuberos, 2007, *Anima Escola*

Figura 17 - Professoras capturando a animação de recorte

Do outro lado da sala se encontrava a produção em massinha, também já exercendo a captura. O *storyboard* estava fixado em um painel grande para controle da produção. E por fim, grandes mesas continham inúmeros retalhos de papéis coloridos, tintas, giz de cera e massinha de modelar para a confecção dos personagens. Durante as quatro horas de curso a produção não parou.

Foram feitos alguns rodízios entre o pessoal que efetivamente animava e o que produzia os personagens e como em toda produção, alguns demonstraram-se mais entusiasmados do que outros. No fim, o curso passou em um piscar de olhos.

Cuberos, 2007, *Anima Escola*

Figura 18 - Personagens da animação de massinha

Cuberos, 2007, *Anima Escola*

Figura 19 - Professores produzindo a animação de massinha

Assim, todas as imagens foram colhidas e gravadas digitalmente. O grupo de produção tinha a possibilidade de visualização dos resultados praticamente imediata, o que facilitou eventuais regravações. Como em toda produção, ao final, o grupo se mostrou ansioso em ver a totalidade do filme que, posteriormente, foi editado pelos monitores para agilização do processo.

Pensando, ainda na estruturação da continuidade do projeto em cada escola, o *Anima Escola* trabalhou a quarta fase: Capacitação tecnológica, que consistiu em quatro encontros de três horas cada, atendendo duas turmas de 10 professores. Esta fase focou principalmente o domínio do *software* MUAN pelos professores, incluindo o conhecimento de alternativas técnicas e criativas de captura, edição e sonorização de filmes animados através desta ferramenta. A intenção, portanto, foi dar subsídios para os professores na montagem e operação das futuras produções com seus alunos.

É importante ressaltar que o problema tecnológico, apesar de primordial para a animação, não é considerado como o único tópico desta etapa, sendo fornecidas aos professores inúmeras opções para contornar a falta das ferramentas ideais. (ANIMA MUNDI, [s/d]).

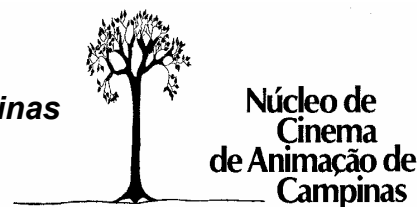
Assim, a experiência não se encerrou nesta fase. O próximo passo foi atingir o maior número de alunos através de cada professor exercitando a quinta fase: Produção autônoma, esta sem a presença dos monitores. Então, depois dos professores realizarem as quatro fases do curso, chegou o momento de organizar uma produção em sua escola e posteriormente encaminhá-la para o *Anima Mundi*. Assim, vão se colhendo os frutos de toda a experiência.

Para efeito de valorização e divulgação do projeto, o *Anima Mundi* produziu um *dvd* contendo animações com todas as fases do projeto, incluindo as produções autônomas. Além disso, também distribuiu aos professores participantes uma cartilha para subsidiar novas idéias aplicadas nas escolas.

O próprio *site* do *Anima Mundi* também deixou um espaço reservado para divulgação periódica do *Anima Escola* sobre todas as cidades de abrangência do projeto. Esta ação garantiu que a cada passo mais pessoas se informem e desenvolvam suas próprias produções.

Isso reforça que o projeto *Anima Escola*, de uma maneira geral pretende demonstrar o potencial educacional da linguagem da animação e incentivar, independente da técnica e das ferramentas utilizadas, o seu uso como objeto de estudo na sala de aula. Propõe, assim, a aplicação e o incentivo à educação *com* a animação.

4.2.2 O Núcleo de Cinema de Animação de Campinas



As fontes de informação deste segundo exemplo de estudo foram calcadas em reportagens de projetos do Núcleo, vivências da própria pesquisadora em oficinas, registros da experiência relatada e conversas com os dois diretores: Wilson Lazaretti e Maurício Squarisi⁵¹.

Sempre dispostos a divulgar a filosofia do Núcleo, ambos os diretores ajudaram no enriquecimento do projeto. Por sua vez, Squarisi respondeu algumas perguntas via e-mail e sanou outras dúvidas em entrevista agendada em abril de 2008, mesmo período de comemoração de 33 anos do Núcleo. Nesta época, também, foi lançado, o primeiro livro de Lazaretti, “Manual do pequeno animador” que conta um pouco do que o Núcleo aprendeu nesta caminhada. Apesar do título, o manual não é direcionado só para crianças, assim como a animação.

Tudo isso foi de extrema importância para reforçar o NCAC como um centro de didática da animação, e também possibilitar um agrupamento de dados e vivências que possam contribuir para a formulação de novas metodologias ou mesmo novas maneiras de pensar o cinema de animação na sala de aula.

4.2.2.1 O histórico

O NCAC foi criado em 1975 por ocasião de um convite de Lea Ziggiatti a Wilson Lazaretti para lecionar aulas de cinema de animação para crianças no Conservatório Carlos Gomes em Campinas. Nesse sentido, Lazaretti buscou aprimorar conhecimentos para trabalhar com as crianças. “Visitou estúdios de animação em São Paulo, adquiriu livros importados e foi experimentando” (SQUARISI, 2008, corr.elet.). Nesta época, as experiências ainda eram em filmes Super-8. No final dos anos 70, o Núcleo se instalou em uma sala no Teatro Municipal “Castro Mendes” e, além das crianças, atendeu também artistas, que

⁵¹ Todas as transcrições da entrevista com Maurício Squarisi serão citadas com as seguintes referências: SQUARISI, 2008, Entrev., quando as perguntas foram respondidas pessoalmente e SQUARISI, 2008, corr.elet., quando respondidas via correio eletrônico.

passaram a demonstrar interesse por essa arte. Nesta fase, todas as produções eram individuais, desde a criação do roteiro, animação e filmagem em 16mm.

Ceramistas, poetas, artistas plásticos, desenhistas, educadores, biólogos passaram a fazer parte desse novo elenco do Núcleo. Entre eles estavam Luiz Sampaio, Heloísa Alvin, Renata Barreto, Rosa Rugai, João Proteti e Maurício Squarisi. Até a metade dos anos oitenta, esses artistas fizeram suas experiências em animação e voltaram para sua área. Maurício Squarisi (no Núcleo desde 1979) e Wilson Lazaretti permaneceram na animação, construindo a produção e a pedagogia do Núcleo. (Idem).

Os anos foram passando, mas somente em 1980 o NCAC foi registrado formalmente com todas as características jurídicas, porém, não possuía um estúdio fixo. “É nossa marca ficar de um lado para o outro” (LAZARETTI, 2008, Entrev.), afinal, o Núcleo está concretizado nos estúdios dos próprios diretores, e também em cada oficina, sua principal área de atuação hoje.

Aliás, com o objetivo de ensinar a animação, foi a partir de 1986, que o Núcleo começou a organizar oficinas coletivas, uma experiência que iniciou com o Super-8 e o vídeo, e perdura até hoje com a técnica digital. O resultado de cada uma delas é sempre uma animação e várias lições. Porém a produção de filmes autorais nunca foi deixada para trás, como mostra a filmografia do Núcleo.

A união da animação com a educação está enraizada no Núcleo. Squarisi (2008, Entrev.) lembra que além de levarem projetores de 16mm nas escolas para realizarem mostras, também começaram a produzir filmes voltados para a sala de aula, como no caso de Antártica (1985) e Cometa Halley (1986).

A próxima etapa foi instalar as oficinas de brinquedos óticos nas próprias escolas. O interesse foi grande por parte dos professores que coletaram recursos para subsidiar as oficinas. Isto ocorreu na rede particular e pública de Campinas. Porém, esse sistema foi perdendo força com a chegada do vídeo.

Durante um tempão a gente sobrevivia disso. A gente visitava as escolas com o projetor de 16mm, passava o filme na escola, e fazia algum comentário sobre o que tinham assistido, sobre a técnica. (...) Também trouxemos outros animadores para as escolas como o Chico Liberato da Bahia, o Antonio Moreno do Rio, o Abi Feijó de Portugal. E eles pagavam todas as despesas deles. (Idem).

Aliás, o fato do NCAC se instalar no interior de São Paulo, em Campinas, ajudou a seguir os rumos que tem hoje, funcionando de forma independente e ao lado de bons artistas da metrópole campineira.

Se estivéssemos em São Paulo ou no Rio é possível que tivéssemos nos dedicado à animação publicitária, que sempre proporcionou uma situação financeira mais confortável, em contraste com a insegurança em que o artista independente é obrigado a viver. (Idem).

Passando por cima de todas as dificuldades, o Núcleo continuou, mas as produções não se restringiram somente ao público de Campinas. A partir de 1989, o NCAC percorreu o Brasil com oficinas para ensinar diversas técnicas às crianças, adolescentes e também educadores.

“A gente tem um histórico interessante que compõe da Amazônia até o Chuí, da Paraíba ao Acre. A gente fez todo o país” (LAZARETTI, 2008, Entrev.). As oficinas do Núcleo abrangeram inúmeras técnicas de animação, mas principalmente o desenho animado, chegando aos diversos alunos da rede pública e inclusive aos índios do Xingu. Portanto o número de pessoas que o Núcleo atingiu realmente é considerável.

Os dados de 2007 comprovam que, em um ano, o Núcleo, com suas atividades, atingiu cerca de 600 pessoas. Foram 12 oficinas de animação com a participação de aproximadamente 150 crianças e professores, e 15 oficinas de brinquedos ópticos direcionadas a 450 pessoas. Para atingir tal público, o Núcleo, em seus projetos, conta com, além do suor dos dois diretores, o trabalho de alguns profissionais (cerca de 20). Portanto, este número varia ano a ano, mas traz uma boa estimativa da importância do Núcleo para a animação no país.

Por se tratar de uma instituição sem fins lucrativos, seus subsídios são gerados através de editais públicos, leis de incentivo fiscal, trabalhos para empresas privadas e instituições sociais como o SESC. As tevês educativas também fazem parceria na encomenda de produções e exibição de animações.

Esses são os caminhos para o Núcleo levar a animação a milhares de crianças. Até 2008 foram realizados mais de 200 filmes em curta-metragem, que colecionam mais de 30 prêmios, inclusive internacionais em Nova Iorque, Índia, Venezuela e Brasil, entre eles o *Anima Mundi*. Esses dados, relacionado à média de produção nacional e estimados pela Associação Brasileira de Cinema de Animação (ABCA), corresponde à cerca de 30% do total, já que ao todo se soma, no país, a produção de 740 filmes animados (SQUARISI, 2008, corr.elet.).

4.2.2.2 Dificuldades

A maior dificuldade de se trabalhar com cinema apontada pelo Núcleo foi quanto o custo das produções e principalmente, o financiamento de projetos. Antes da técnica digital, as produções eram feitas em 16 ou 35mm. O aluguel das câmeras e a cópia do filme eram de alto custo, o que dificultava o financiamento.

Mesmo atualmente esse problema ainda existe já que algumas leis de incentivo barram o gênero de animação, que geralmente possuem um custo maior do que o cinema filmado. “A maior dificuldade é conseguir o dinheiro. Você vai fazer o décimo segundo filme e nesse sentido, é como se fosse o primeiro” (Idem). Então, ainda falta à cultura brasileira e principalmente ao governo, a valorização de projetos sociais nacionais ligados à arte.

Outra dificuldade está relacionada à continuidade dos projetos. Squarisi comentou que geralmente as empresas encomendam oficinas de formação inicial, mas em um próximo período, preferem diversificar o incentivo ao invés de aplicar uma formação mais aprofundada ao mesmo grupo. Isto talvez se dê devido à visão de *marketing* que muitas empresas têm das leis de incentivo, afinal, diversificando, atingem um número maior de pessoas (mesmo que superficialmente) e conseguem uma maior divulgação do nome da empresa.

“Não é a empresa que tem consciência social, ela tem consciência de *marketing*. As pessoas que estão lá é que devem ser sensíveis. Se não existem essas pessoas, fica difícil consumir o projeto” (Idem). Assim, poucos parceiros continuam com o mesmo projeto, como aconteceu com o *Correio Escola*.

Agora, quanto às dificuldades de produção: número intenso de participantes, falta de recursos e até comportamento difícil dos alunos, estas sempre foram contornadas. Lazaretti (2006 apud VILAÇA, 2006, p.57) somente aponta que a carência da reflexão sobre a arte na escola, por vezes dificulta o ensino da animação com traço próprio, porém, não são dificuldades constantes.

Aliás, apesar do Núcleo ter 33 anos de estrada, não é possível instituir uma fórmula para trabalhar com a animação. Squarisi lembrou que a experiência

vale, mas cada nova oficina é um novo desafio, afinal, nunca se sabe o que vem pela frente. “Ainda bem, porque perderia a graça se fosse tudo igual”. Sobre esta questão, Lazaretti (2006 apud, VILAÇA, loc.cit.) acrescenta que o trabalho do

Núcleo sempre esteve voltado para as questões fundamentais da existência humana. Houve e há uma troca de informações e conhecimento em cada grupo que trabalhamos e aprendemos a ver nosso trabalho (sentir nossa filosofia) a partir destes contatos.

Assim, se construiu e se constrói a filosofia do NCAC.

4.2.2.3 Ideais filosóficos e conquistas

O Núcleo se transformou em um centro para a didática do cinema de animação e o seu fundador, Wilson Lazaretti prega a valorização da expressão individual, da força do trabalho em grupo, visando à formação do cidadão.

Nas oficinas do Núcleo, as crianças e jovens recebem toda orientação sobre as etapas de uma produção de um filme de animação e interagem desde a construção do roteiro. Os alunos se tornam capazes de produzir suas próprias mensagens através das novas tecnologias e da linguagem cinematográfica. Isto, em ganho, significa mostrar a arte como uma forma de exercitar a liberdade de criação, independente da idade e da cultura que se tem.

Auxiliamos os participantes a buscarem e encontrarem seu próprio traço e estilo de criação. Quando faz isso, a pessoa está encontrando sua própria identidade. (...) Não é só no desenho que ele está ganhando. Ele começa a se valorizar.” (SQUARISI, 2008, Entrev.).

Em uma mostra dos filmes, por exemplo, os alunos identificarão seus nomes nos créditos e possivelmente sentirão orgulho de apresentarem uma obra pronta a um público maior. Os aplausos, certamente, darão força para iniciarem um novo trabalho. Desse modo, é a própria formação do aluno que está em jogo, e como consequência, a valorização da sua auto-estima. É com esse raciocínio que o Núcleo se encaixa dentro dos projetos sociais e das leis de incentivo.

Este é o ponto principal, mas por trás dele ainda se destacam outros na produção da animação: desenvolvimento da coletividade, do raciocínio, da criatividade, e ainda “ele é obrigado a escrever melhor, a ler, a exercitar um

pouquinho a matemática, a física... então, na verdade, quando se pensa na escola, ele adquire várias coisas” (Idem).

Mas para produzir qualquer forma artística e principalmente animação, Lazaretti (2008, p.8) lembra sobre a importância de vivenciar, inclusive na escola, a inquietação. Isto significa dar subsídios à vontade de criar, que, apesar de fazer parte da natureza humana, precisa ser incentivada. Este é o primeiro ponto: alimentar a inquietação. Depois, para produzir, basta ter um instrumento que pode ser um lápis, um pincel, uma câmera e assim por diante.

O conhecimento também ajuda na produção, portanto, quanto maior o repertório do aluno, mais associações e idéias surgem para sua animação. Pensando assim, o Núcleo sempre organiza, em suas oficinas, mostras de filmes diversificados que não se incluem no senso comum da animação comercial. Desse modo consegue ampliar a cultura do aluno e trabalhar o olhar.

“Quanto maior o grau de conhecimento que a gente carrega, melhores as chances de a gente ter boas idéias. (...) Depois da idéia e linguagem você poderá ter a obra.” (Ibid., p.9-10). Assim, com a animação produzida, o NCAC sempre prega a exibição das produções, seja no próprio meio dos participantes das oficinas, no caso, nas escolas, seja em rede de mostras pelo país.

Isto porque, visualizar sua produção e a de outros permite a ampliação de seu repertório, e conseqüentemente, seu amadurecimento, o que acaba induzindo a produção de uma nova obra.

O grupo se reuniu após a sessão na escola, fizeram algumas avaliações sobre o que produziram, ou seja, fizeram algumas reflexões, analisaram bem o filme. Viram todos os seus defeitos, as coisas boas e as que poderiam estar melhor colocadas. Na verdade, transcenderam e partiram para um novo desenho animado em equipe, desta vez com um pouco mais de experiência. (Ibid., p.39).

Então, a animação pregada pelo NCAC acaba desencadeando uma rede contínua de produção, possibilitando o ver, o sentir e o transcender, tendo como pano de fundo o ser, o pensar, o aprender e o fazer. Assim, a idéia para o futuro é “continuar fazendo filmes, não parar... escrever roteiros, desenhar, realizar oficinas, ver meninos de periferia se descobrindo capazes de se expressar” (SQUARISI, 2008, Entrev.) e atingindo cada vez mais e mais pessoas.

Esta é uma das conquistas do Núcleo: a abrangência e a diversificação dos projetos no país, e o seu crescimento durante os anos de trabalho. Os diretores destacam a experiência realizada com os índios, em Manaus, que resultou no filme “Cuikiri” (1991), como um presente, que também ensinou muito.

O seu reconhecimento foi internacional, recebendo prêmios em várias partes do mundo. Inclusive, nesta comemoração de aniversário, o Núcleo recebeu notícias de um índio que ainda hoje trabalha com animação em sua aldeia. Squarisi (Idem) afirma que saber que a animação não morreu depois da oficina, também é gratificante e, muitas vezes, vale mais do que dinheiro ou prêmios.

Além disso, nos dias atuais, para um artista viver de sua arte, também é uma grande conquista, e nesse caso, alcançada pelos diretores. “Tudo que nós temos veio do desenho animado. (...) A animação ainda não foi descoberta como a fantástica ferramenta que pode ser para a educação, isso está sendo percebido aos poucos e abrirá um campo muito grande.” (Idem).

4.2.2.4 Relato de uma experiência

Esta experiência de 2003 é fruto do projeto *Correio Escola* que tem parceria com o Núcleo desde 2000, mas começou em 1992. Este projeto é desenvolvido pelo jornal *Correio Popular* de Campinas e atende escolas públicas e particulares da região, além de instituições de alfabetização de adultos, educação especial e áreas profissionalizantes.

Durante todos esses anos, o *site* do projeto enumera que já foram beneficiados mais de 200 mil alunos, 3,5 mil professores e 740 escolas da Região Metropolitana de Campinas. O objetivo principal do projeto é capacitar os professores para promoverem, em sala de aula, debates, questionamentos e posicionamentos sobre temas destacados nos cadernos do jornal.

Porém, aliado a uma orientação pedagógica e visando envolver o professor com outras mídias além do jornal, o *Correio Escola* ainda permite aos professores a participação em diversas oficinas culturais, como por exemplo,

artes plásticas, dança, fotografia, canto e animação. De maneira geral, o objetivo da proposta é despertar o gosto pela leitura, além da formação do professor.

Neste caso específico do Núcleo de 2003, a oficina fez parte de um programa de formação de professores da rede pública e atingiu aproximadamente 12 educadores de diversas áreas, mas principalmente alfabetizadores. Isto explica a escolha do roteiro que foi criado com base no canto popular “A velha a fiar”, muito utilizada com crianças na fase de alfabetização. Também foi uma homenagem ao curta-metragem com o mesmo título (1964) do cineasta Humberto Mauro que ilustra a canção. Seu filme é considerado o primeiro videoclipe brasileiro, e um dos primeiros do mundo.

Squarisi, 2003, NCAC



Figura 20 - Professores na produção de brinquedos óticos, na oficina do *Correio Escola*, oferecida pelo NCAC

Squarisi, 2003, NCAC



Figura 21 - Professor aproveitando a luz da janela para animar

Squarisi, 2003, NCAC



Figura 22 - Professora testando sua animação no fenaquistoscópio

Os professores que participaram desta experiência eram de escolas diferentes e por isso, as oficinas eram em outro local, neste caso, ocorreu na sede da “Banda Carlos Gomes”, em Campinas. Em sua entrevista, Squarisi (Idem) relatou inúmeros detalhes da experiência descritos a seguir.

Toda semana, entre abril e junho, agosto e novembro, os professores se reuniram para realização da oficina que teve duração total de 90 horas. A seqüência da oficina seguiu, primeiro, com um aprendizado sobre a cultura da animação que promove o enriquecimento do repertório dos professores sobre esta arte e a análise de filmes com rica estética.

Depois as atividades foram direcionadas para os exercícios básicos de animação com os brinquedos óticos visando o domínio da técnica. Por último se iniciou a etapa de produção, onde o grupo criou coletivamente o roteiro, o *storyboard* e a própria animação. Então, depois da vivência, muitos desses

professores passaram o aprendizado para seus alunos e foram multiplicadores da educação com a animação. Também realizaram outras oficinas de aperfeiçoamento e conseguiram enriquecer ainda mais seu trabalho na escola.

Como lembrou Squarisi (Idem), o que surpreendeu nesta experiência foi a vivência de uma das professoras que conseguiu superar um bloqueio que ela tinha sobre o seu próprio desenho. “Ela achava que não sabia desenhar, mas no fim, o desenho de metamorfose que mais aparece no filme é todo dela”. Este é o marco do NCAC: a valorização do traço próprio e da auto-estima da pessoa.

A produção final em vídeo desta experiência também surpreendeu, pois conseguiu se apresentar em vários festivais, inclusive no Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), exclusivo para película, mas que teve a exceção aberta devido o encantamento da diretora do festival, Carla Camurati, pelo filme. Posteriormente, Camurati ainda patrocinou trinta cópias em película desta animação para exibição simultânea em dez cidades diferentes pelo país.

Squarisi (Idem) ressalta a importância deste ato, principalmente diante do alto investimento, já que o minuto de transferência de um filme em vídeo para película custa em média mil reais e o filme soma, ao todo cinco minutos.

Posteriormente ainda foram feitas 600 cópias em vídeo do filme para distribuir *kits* para as escolas. Além disso, já foi exibido em diversas tevês educativas, inclusive na *TV Cultura*. A trilha sonora foi realizada por um coral infantil do projeto *Correio Escola* e é uma marca característica do filme. “Várias coisas se encontraram ali: a música, o jeito de interpretar um filme e a força do filme que já vem vindo desde Humberto Mauro” (Idem).

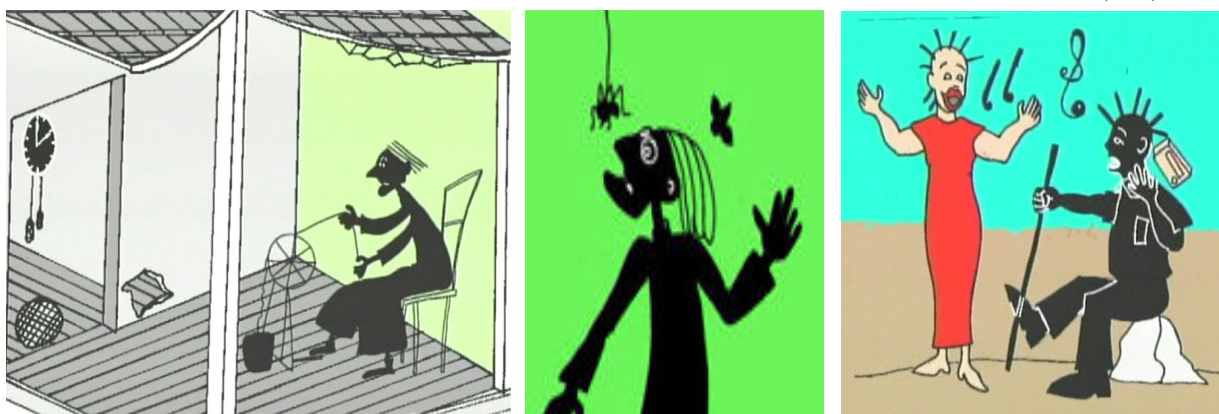


Figura 23 – Seqüência de imagens do filme “A velha a fiar”, 2003

Uma das professoras que participou do projeto afirmou, em seu relatório de avaliação:

venho a confirmar o quanto foram benéficos e enriquecedores os encontros deste ano; (...) juntos formamos uma equipe, coesa, responsável, criativa. Espero que o *Correio Escola* dê continuidade a este projeto tão necessário para humanizar a educação. (E.S.C., 2003).

Através deste depoimento, é possível analisar que os professores tiveram consciência, não só sobre a potencialidade da animação quando unida à educação, mas também sobre as habilidades desenvolvidas em um trabalho em grupo. Este fato também é confirmado pela posterior procura destes mesmos docentes por oficinas diversas. Felizmente, a vivência não morreu neste filme.

4.3 O que se aprendeu

O foco principal desta vertente é o fazer, o construir conhecimento e o formar-se. Algo que deveria estar enraizado na escola atual, mas que com o passar dos anos, parou no tempo. Acelerar esse relógio e tentar instituir um vínculo entre a escola e a vida é o que inúmeras experiências em educomunicação fazem pelo Brasil a fora, pois provavelmente sabem ou, no mínimo, sentem o poder do fazer. Como analisou Haidt (2006, p.262),

segundo dados divulgados pela Unesco, a fixação do aprendido é, em regra, de 30% para o que se ouve; 40% para o que se vê; 50% para o que se vê e se ouve; 70% para o que se faz, ou seja, aquilo de que se participa diretamente.

Portanto, seja no caso do aluno ou do professor, as vivências, principalmente em animação, por conseguirem um intenso grau de fixação do aprendido, são extremamente importantes para a formação. Por exemplo, para um aluno, ver sobre o consumismo é ainda mais forte do que somente ouvir sobre o assunto. Mas certamente, pesquisar, pensar, decidir, organizar, enfim, produzir uma animação que fale sobre o consumismo, o marcará profundamente.

Pedro Demo (2004, p.64) ainda acrescenta que é o fazer que abre o campo do possível e que possibilita a construção de algo consistente. Assim se aprende somando forças e buscando juntos, soluções coletivas.

É interessante destacar que esses pontos são visíveis em ambas as experiências relatadas. Isto se torna exemplo de que a animação pode ser inserida na sala de aula. Para isso, como aconselhado por Squarisi (Idem), o professor deve buscar, primeiro, um repertório de animação não comercial, para oferecer aos alunos algo diferente, visando incentivar, principalmente o traço próprio. Nesse raciocínio, é necessário não estimular a cópia, que ocorre muito na escola. Porém, “para alcançar esse objetivo com o aluno, o professor deve fazer isso com ele primeiro. Descobrir sua própria autenticidade”.

Novamente, neste caso, o que o professor entende por educação vai direcionar todas as suas atividades e seus objetivos. Assim, é importante dar valor ao aprender a pensar, a aprender e a fazer.

Por outro lado, esta implantação não é simples, afinal, exige conhecimento, dedicação, recursos e amor ao trabalho. Dizer que é difícil, ou que não tem recursos é uma desculpa fácil para estacionar onde está e não avançar. Mas quem realmente quer mudar, ou implantar a animação na sala de aula, consegue, com ou sem ferramentas tecnológicas, basta aplicar atividades simples como por exemplo, o *flip book*. A técnica escolhida não distingue tanto as potencialidades trazidas para os alunos em sua formação. Para acontecer, é necessário ter a vontade de mudar e de fazer.

Nesse raciocínio, a experiência do *Anima Escola* instiga essa vontade, pois mostra que é perfeitamente possível, com o uso do MUAN, realizar animações com alunos e professores, adequando o processo às limitações de espaço e tempo existentes em uma sala de aula. Além disso, a cartilha oferecida pelo projeto ainda ajuda o professor sobre as técnicas, e princípios básicos da animação que são essenciais em sua produção.

Mas a vontade não se restringe somente ao público da escola. Seria um grande ganho, como citou Squarisi (Idem), se fosse possível convencer quem está no poder a inserir a animação na sala de aula, “tanto para levar para aos alunos quanto para usar a animação na educação. É uma grande ferramenta que ninguém descobriu ainda. Quer dizer, as pessoas vão descobrindo aos poucos, mas quem tem poder de decisão, não”.

Pensando desta forma, tanto o *Anima Escola* quanto o *Correio Escola* permitiram alcançar um maior número de alunos através de um maior número de professores. E mesmo sendo descoberta aos poucos, a animação entrou no cotidiano da escola e contribuiu para a formação de ambos: educador e aluno.

Além disso, analisando os exemplos de estudo, é possível afirmar que os dois processos didáticos de animação são modelos abrangentes e que podem servir de inspiração para o desenvolvimento de ações acessíveis e criativas para a produção de cinema de animação na sala de aula.

Em seus escritos, Gadotti (2000, p.210) segue, inclusive, os mesmos pensamentos de Squarisi e afirma: “Os órgãos responsáveis pela educação pública precisam criar videotecas e núcleos de multimeios para produzir vídeos e outros materiais didáticos e não serem meros consumidores”. Portanto, estar atento ao que se vê é importante, mas também produzir animações é extremamente interessante para a educação. Além disso, hoje, alunos e professores já formados em um meio tecnológico defendem a presença de vídeos e câmeras nas escolas, ressaltando seu valor.

Equipar as escolas públicas, porém, é uma obrigação do próprio Estado. O vídeo deve fazer parte das políticas públicas de educação e estar inserido num projeto mais amplo, no qual a comunicação é considerada como parte integrante do processo educativo. (GADOTTI, *loc.cit.*).

Sobre essa ótica, é possível verificar que a comunicação, sendo a base de todo processo educativo, também foi intensamente desenvolvida em ambos os exemplos e que neste trilhar, diferentes atividades, não só de cunho artístico, mas das mais diversas especialidades, podem tê-la como ponto de sustentação. Trabalhar a comunicação entre escola e professor, entre professor e professor, entre professor e aluno, entre aluno e aluno e entre aluno consigo mesmo, é um caminho para se chegar à formação do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das referências teóricas e exemplos de estudo, esta pesquisa apontou caminhos para a nova visão de educação dentro da aplicação de um forte tripé: o aprender a pensar, o aprender a aprender e o aprender a fazer. Para isso, se fez necessária uma breve reflexão sobre a posição da escola na sociedade da informação e do conhecimento e sobre o uso dos meios de comunicação nos processos educacionais. A conclusão foi quanto a uma urgente retomada da educação por uma sociedade aprendente, como citou Assmann (1998, p.33).

Para alcançar esses resultados, as direções eram incontáveis dentro das mais diversas áreas do conhecimento. Porém, calcada em estudos e atenta à proximidade do cinema de animação ao cotidiano dos alunos, a presente pesquisa se aprofundou em duas vertentes de estudo: a educação do olhar e a educomunicação. Destacando semelhanças e diferenças dos exemplos de estudo, pôde analisar a atuação histórica de agentes que colocaram e colocam em prática o uso da animação na sala de aula, relatando tanto dificuldades, bem como conquistas de suas ações.

Porém, estas são apenas amostras do que ocorre no país. A proliferação destas iniciativas está aumentando e este fato indica um caminho sem volta, isto é, cada vez mais será possível assistir a filmes feitos por alunos, desmistificando a idéia de que cinema de animação é restrito aos artistas. Por outro lado, esta pesquisa não pretendia suprir todas as informações sobre a animação e seu uso em sala de aula, mesmo porque este momento é de expansão contínua de conhecimentos e recursos para a linguagem da animação, que apenas começa a ensaiar seus primeiros passos na escola.

São experiências que ainda engatinham diante da grandeza de possibilidades para a educação. Mas, atualmente, o seu desenvolvimento conta, principalmente, com o envolvimento de parcerias, muitas vezes de iniciativa privada, que é proveitoso por promoverem a capacitação cultural de muitos

professores, mas que, por outro lado, retira a responsabilidade de políticas públicas compromissadas com a qualidade da educação.

Ou seja, a incipiente massa crítica de vivências no Brasil, em que crianças e adolescentes analisem ou produzem animação, mostra que, embora o caminho para que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso a esse tipo de formação dependa das políticas públicas universais, o que está acontecendo no momento é a disseminação da cultura de pequenas produções comunitárias pelas escolas. Sejam através das parcerias ou da continuidade delas.

Mesmo porque as parcerias realizadas com escolas ou professores, só ganham definitivo peso quando dão subsídios para o prolongamento do projeto na sala de aula, sem o monitoramento de especialistas. Portanto, a parceria é bem vinda, desde que não crie uma dependência para o seu funcionamento, assim como deve ocorrer na relação professor e aluno. Na educação, essa relação é importante, mas visa à autonomia do aprendiz, tanto na busca pelo conhecimento quanto pela vida.

Portanto, a valorização do cinema de animação como objeto de estudo e como instrumento na sala de aula é decisiva para a continuidade de metodologias distintas que levam em consideração a particularidade de cada escola e de cada cotidiano. Esta pesquisa concluiu ainda que esta prática inovadora de trazer elementos da cultura cinematográfica e das artes contribui indiretamente para a ampliação do universo cultural do estudante, desenvolvendo nele a criticidade e as suas relações com o conhecimento.

Além disso, foi destacado que a produção de animação na sala de aula, isto é, a educação *com* a animação, pode ser um espaço de conhecer fazendo e aprender cooperando o que acaba por constituir a própria identidade do aluno e do professor. Afinal, tão importante quanto o fazer é o refletir. “É na análise fundamentada que podemos ir além da experiência imediata e desenvolver a relação dialética entre ação e teoria” (FANTIN, 2006, p.376).

Assim, a vivência de assistir uma animação pode tornar-se uma experiência de significação e apropriação já que trabalha com a reflexão e a contextualização. Por outro lado, fazendo animação, a apropriação e a

significação se elevam para um nível diferente. Porém, se existem mais vantagens em utilizar a segunda vertente em comparação com a primeira, ou vice-versa, a pesquisa já não pode afirmar. O fato é que ambas trazem potencialidades, reforçadas pelos estudos das experiências. Potencialidades essas, diversas, mas que possuem um mesmo objetivo: a formação do aluno rumo à educação cidadã:

É uma educação que promove o desenvolvimento de sujeitos pedagógicos com melhores capacidades para analisar criticamente a realidade e transformá-la, o que implica melhores capacidades para pensar de forma independente, para dialogar, para investigar coletivamente, para organizar-se, para planificar, para avaliar, etc. (SCHUGURENSKY, p.190).

Este deve ser o objetivo da educação brasileira de qualidade. Portanto, este trabalho, pretendeu apontar ensinamentos apresentados no percurso da pesquisa, principalmente diante das vivências educadoras estudadas. Estas, por sua vez, mereceram destaque pela abrangência e benefícios trazidos por cada entidade a um grande número de pessoas.

O resultado desta pesquisa também poderá ser mais um exemplo para fortalecer o trabalho desenvolvido pelos programas, e quem sabe, semear novos projetos ligados ao tema. Conclui-se também que o retorno dos dados específicos e gerais coletados na pesquisa não serão surpreendentes para alguns entrevistados que já acreditam, e por isso trabalham, com o cinema de animação na escola. Para outros, o resultado pode estar além do que se imagina, e servirá como referencial e fonte de estudo para novas práticas pedagógicas.

Enfim, procurou-se sublinhar conquistas que podem se transformar em alavancas das futuras propostas capazes de mostrar o verdadeiro potencial educacional do cinema de animação na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALEGRIA, João; DUARTE, Rosália. “Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre educação e cinema no Brasil”. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.5, n.15, p.11-26, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=663&dd99=view>>. Acesso em: 17 abr. 2007.

ALMEIDA, Joaquim Canudo Mendes. *Cinema contra Cinema – Bases gerais para um esboço de organização do Cinema Educativo no Brasil*. São Paulo: São Paulo Editora Ltda., 1931.

ANIMA MUNDI. Anima Escola. Rio de Janeiro, [s/d]. Disponível em: <<http://www.animamundi.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

ASSMANN, Hugo. “A metamorfose do aprender na sociedade da informação”. *Ciência e Informação*, Brasília, v.29, n.2, p.7-15, maio/ago 2000. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciadainformacao/include/getdoc.php?id=583&article=285&mode=pdf>>. Acesso em: 28 set. 2006.

_____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOSELLI, Silvana M. C. *Desenho animado infantil: um caminho da educação à distância*. 2002. 66f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?3986>>. Acesso em: 18 dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRUZZO, Cristina. “Areias e contas em movimento: análise de dois filmes de animação”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p.297-301, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300015>. Acesso em: 12 jul. 2007.

_____. *O cinema na escola: o professor, um espectador*. 1995. 190f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CABRAL, Maria I. C. *De Rousseau à Freinet ou da Teoria à Prática – Uma nova pedagogia*. São Paulo: Hemus, 1978.

CALDAS, Graça. "Mídia, escola e leitura crítica do mundo". *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2006.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CATELLI, Rosana Elisa. "Aprender a ver: o cinema e a irradiação da educação e da cultura, entre os anos de 1920 e 1940". In: ENECULT, 1., 2005, Salvador, BA. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2005/RosanaElisaCatelli.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2007.

CINEDUC. Trajetória. Rio de Janeiro, [s/d]. Disponível em: <<http://www.cineduc.org.br>>. Acesso em: 16 out. 2007.

CUNHA, Marcus V. da. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

D'ELIA, Céu. "Animação, técnica e expressão". In: BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletânea lições com cinema: animação*. São Paulo: FDE, v.4, 1996.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIZARD, Wilson. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Mônica. *Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália*. 2006. 399f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <<http://www.agecom.ufsc.br/index.php?id=3601&secao=arq>>. Acesso em: 12 jul. 2007.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. "Animação e escola – Conversando sobre a produção de mídia para crianças e adolescentes". *Revista Literarte*, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.estacio.br/graduacao/pedagogia/literarte/literarte011/entrevista.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2008.

FISCHER, Rosa M. B. "O dispositivo pedagógico da mídia". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p.151-162, jan./jun. 2002.

FONTANELLA, Geci de Souza. *Cinema de animação: um recurso pedagógico em desenvolvimento*. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

HAIDT, Regina C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2006.

HANSEN, Karla. "Cinema e educação para o olhar". *Jornal Educação Pública-Entrevistas*, Rio de Janeiro: CECIERJ, 24 set. 2003. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=136>>. Acesso em: 13 ago. 2005.

LAZARETTI, Wilson. *Manual do pequeno animador*. Campinas: Ed Komedi, 2008.

LEITE, Márcia; MORENO, Nadia. *A Escola vai ao Cinema*. Sesc, 2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. "A importância do cinema na escola". *Educativa*, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 117-124, jan./jun. 2005.

LUCKESI, Cipriano C. "Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna". In: PORTO, Bernadete S. (Org). *Ludicidade: o que é isso mesmo?* Salvador: UFBA, 2002.

MARTINS, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MERTEN, Luiz Carlos. *Cinema: um zapping de Lumière a Tarantino*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

MORENO, Antônio. "História do cinema de animação brasileiro". In: BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletânea lições com cinema: animação*. São Paulo: FDE, v.4, 1996.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, Paulo Antonio. *Imagens do movimento: introduzindo ao cinema*. Petrópolis: Vozes, 1981.

PFROMM NETO, Samuel. *Tecnologia da educação e comunicação de massa*. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Editora Alínea, 2001.

PORTO, Tania M. E. "As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas". *Revista Brasileira de Educação*, v.11 n. 31, p.43-57, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.direitoacomunicacao.org.br/novo/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=330>. Acesso em: 28 set. 2006.

QUADRO A QUADRO. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, [20--?]. Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/panorama.html>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

RIVERO, M. L. Cléia. "O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais". In: ----- (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusp, 2004.

ROCHA, Marisa P. C. "A questão cidadania na sociedade da informação". *Ciência da Informação*, Brasília, v.29, n.1, p.40-45, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cionline/viewarticle.php?id=300>>. Acesso em: 17 jan. 2007.

RODRIGUES, Adriana. "Minienciclopédia da animação". In: ----- . *Universo animado*. [S. l.]: CDExpert, 1998. 1 CD-ROM.

SCHUGURENSKY, Daniel. "Globalização, democracia participativa, e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública". In: SILVA, Luiz H. da (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Edna L. da; CUNHA, Miriam V. da. "A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas". *Ciência da Informação*, Brasília, v.31, n.3, p.77-82, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 fev. 2007.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. "Desenho animado e educação". In: CITELLI, Adilson (Org.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.

SMIRKOFF, Marcos. "Animação experimental e independente". In: BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletânea lições com cinema: animação*. São Paulo: FDE, v.4, 1996.

SOARES, Ismar de Oliveira. "Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação". *Comunicação & Educação*, São Paulo, (23), p.16-25, jan./abr.2002. Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/view/4172/3911>>. Acesso em: 28 jan.2008.

SQUIRRA, S. "Sociedade do conhecimento". In: SATHLER, Luciano; MELO, José M. (Org.) *Direitos à comunicação na sociedade da informação*. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2005.

TASSARA, Marcelo. “Das pinturas rupestres ao computador: uma mini-história do cinema de animação”. In: BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletânea lições com cinema: animação*. São Paulo: FDE, v.4, 1996.

VICENTE, Patrícia Maria Borges. “O desenho animado como sistema modelizante”, In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 16., 2003, Belo Horizonte, MG. *Trabalhos apresentados no evento dentro do Núcleo de Semiótica da Comunicação*. Belo Horizonte: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2003. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/5087/1/NP15VICENTE.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2007.

VILAÇA, Sérgio H. C. *Inclusão audiovisual através do cinema de animação*. 2006. 199f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VPQZ-73GJ4G/1/disserta__o_sergio_vilaca.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2008.

WERTHEIN, Jorge. “A sociedade da informação e seus desafios”. *Ciência e Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2006.

<http://www.correioescola.com.br>

ANEXO A - Roteiro para pensar critérios de escolha de filmes para crianças em contextos formativos (FANTIN, 2006, p.187-189)

