

CINEMA E EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

PRÁTICAS, REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Leonardo Cesar Alves Moreira
Organizador

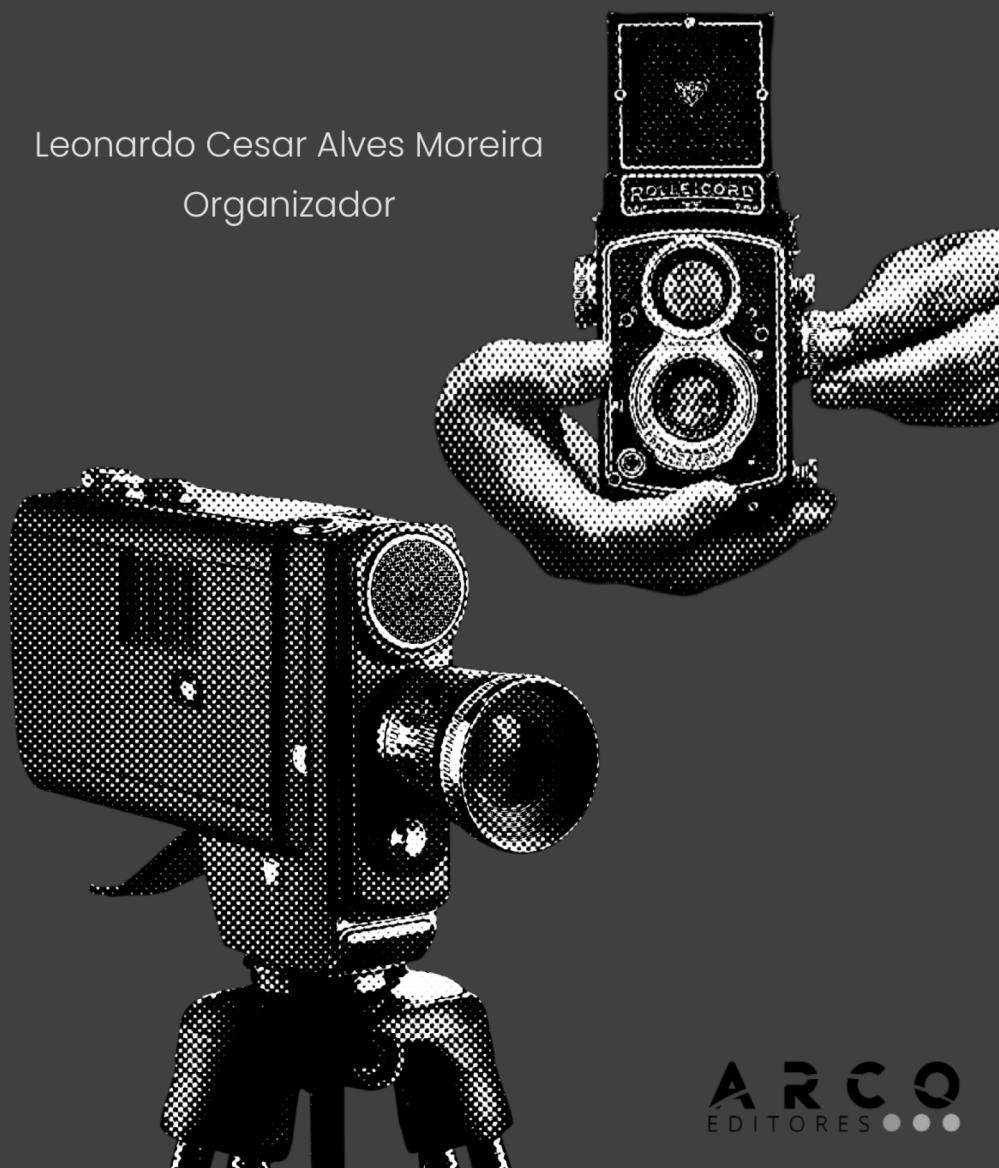


ARCO
EDITORES ● ● ●

CINEMA E EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

PRÁTICAS, REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Leonardo Cesar Alves Moreira
Organizador



ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe*Ivanio Folmer***Bibliotecária***Eliete Marques da Silva***Revisora Técnica***Gabriella Eldereti Machado***Diagramação***Gabriel Eldereti Machado***Capa***Vitória Brito***Revisão***Organizadores e Autores(as)***Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecília Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cinema e educação no Rio de Janeiro [livro eletrônico] : práticas, reflexões e proposições / [organização] Leonardo Cesar Alves Moreira. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-426-8

1. Cinema - Aspectos sociais 2. Cinema - Rio de Janeiro (Estado) 3. Educação - Rio de Janeiro (Estado) 4. Produção audiovisual I. Moreira, Leonardo Cesar Alves.

25-252308

CDD-371.33523

Índices para catálogo sistemático:

1. Cinema e educação 371.33523

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380 .

 **10.48209/978-65-5417-426-8**

Esta obra foi viabilizada com financiamento do programa Pró-Carioca Linguagens, da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro.

Este livro é o resultado de uma pesquisa científica em atividades de ciência e tecnologia.

O trabalho foi revisado por pares acadêmicos externo antes de ser publicado.



PREFÁCIO

É com muita alegria e emoção que escrevo estas linhas para o e-book de Leonardo, que chegou na aula de Educação e Novas Tecnologias, em 2015, e nunca mais se afastou do grupo CINEAD.

O cinema, enquanto arte, mídia, tecnologia e linguagem, é um poderoso dispositivo para a transformação social e a construção de novos horizontes educativos. Este livro, **“Cinema e Educação no Rio de Janeiro: Práticas, Reflexões e Proposições”**, apresenta uma coletânea rica e diversificada de experiências que revelam o potencial do audiovisual como pedagogia para produzir conhecimento, promover a cidadania, a diversidade cultural e o diálogo intergeracional. A obra é fruto de iniciativas que conectam escolas, comunidades, cineclubes e espaços culturais, evidenciando a força do cinema como um agente integrador no Estado do Rio de Janeiro.

Os capítulos desta coletânea percorrem práticas e reflexões que vão desde oficinas de formação com jovens em comunidades até produções cinematográficas realizadas por estudantes, em um esforço conjunto para democratizar o acesso ao cinema e valorizar as narrativas locais. Além disso, o livro destaca a importância de articular as pedagogias do cinema às demandas contemporâneas, considerando o avanço das tecnologias digitais e a necessidade de uma educação audiovisual alinhada às legislações atuais, como a Lei 13.006/2014, o Programa Nacional de Cinema na Escola, o Plano Nacional de Educação Digital e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas.

Com uma abordagem que privilegia a diversidade e a inclusão, os autores compartilham experiências que revelam as múltiplas formas de ver, fazer e exibir cinema em contextos educativos. Ao entrelaçar aspectos técnicos, estéticos e sociais, a obra oferece não apenas inspiração, mas também caminhos possíveis para aqueles que desejam explorar as potencialidades do audiovisual na educação. Em tempos de profundas transformações culturais e tecnológicas, este texto reafirma o papel do cinema como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais plural, reflexiva e conectada.

Que esta obra inspire educadores, cineastas, gestores culturais e todos os que acreditam no poder da arte como um veículo para o aprendizado e a emancipação. O cinema, aqui apresentado, não é apenas um meio de expressão artística, mas também uma ponte que une diferentes saberes e culturas, transformando cada experiência educativa em uma oportunidade de criar e recriar mundos.

Buena lectura!
Adriana Fresquet

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Cinema e Educação no Rio de Janeiro: práticas, reflexões e proposições.....8

Leonardo Cesar Alves Moreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-0

CAPÍTULO 2

Pedagogias do Cinema nas ações do Realizacine: reflexões do trabalho com o público jovem.....14

Leonardo Cesar Alves Moreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-1

CAPÍTULO 3

Oficina de Cinema Documental do Realizacine: Memória, Cotidiano e Realismo.....33

Pedro Cupolillo de Almeida

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-2

CAPÍTULO 4

Cineclube Casarão: Cinema enquanto ferramenta para educar, inspirar e celebrar as contribuições históricas e contemporâneas da comunidade negra.....43

Grasiela Araújo de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-3

CAPÍTULO 5

Cinema Negro de Animação, Currículo e Infância.....57

Afro Diogo, Millena Barbosa da Silva e Fábio José Paz da Rosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-4

CAPÍTULO 6

A relevância do cinema no ensino de arte.....72

Luciano Dantas Bugarin

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-5

CAPÍTULO 7

Foi um rio que passou na minha vida, inundou e a educação pode nos salvar: Produção de vídeo com estudantes da Baixada Fluminense.....91

Márcio Luiz Gonçalves D'Arrochella

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-6

Sobre os Organizador.....109

Dados dos Autores.....110

CAPÍTULO 1

CINEMA E EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO: PRÁTICAS, REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Leonardo Cesar Alves Moreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-0

Apresentação

Este *e-book* reúne diferentes experiências relacionadas a cinema e educação no Estado do Rio de Janeiro. A obra se propõe a destacar práticas pedagógicas, procurando visibilizar diferentes trabalhos e projetos em contextos de Educação Formal e Não Formal. Os capítulos, escritos como relatos de experiência e reflexões, possibilitam destacar a singularidade de cada prática pedagógica, considerando desde as pessoas implicadas, questões infraestruturais — como o espaço físico e equipamentos disponíveis — além, principalmente, dos objetivos e propósitos de cada processo educativo.

Cinema e Educação no Rio de Janeiro traz como inspiração o trabalho artístico-pedagógico-cultural desenvolvido pelo CINEAD/LECAV, ponto de partida para que diversos de nós pudéssemos experimentar práticas de iniciação ao cinema e representa, e também ponto de encontro, para que eu pudesse estabelecer trabalhos e amizades com diversos autores e autoras que convidei para a escrita dos capítulos deste *e-book*. Nesse sentido, Fresquet (2013, 2014, 2023) apresenta importante panorama para a formação de projetos no contexto carioca e fluminense, quiçá pelo Brasil e América Latina. Referenciando as inspirações no trabalho de Alain Bergala (2008) e criando fundamentações no campo teórico-metodológico para desenvolver ações em escolas, num primeiro momento no município do Rio de Janeiro e, em seguida, se estendendo ao Estado. Também importa destacar projetos que surgem no final dos anos 90 e início dos anos 2000, em que “ganham espaço em várias cidades brasileiras as escolas populares de audiovisual, que oferecem formação em cinema para

jovens das classes populares, moradores de favelas, subúrbios e periferias (Leroux, 2019, p. 25).” A saber: “experiências como Nós do Cinema, CUFA e Nós do Morro, entre outras (2019, p. 25)”. A autora ainda descreve o surgimento de uma juventude que descobre a Baixada Fluminense como cinematográfica, originando pesquisas e narrativas de suas histórias através dos filmes (Leroux, 2019). Cenário que se traduz em mais de 13 cineclubes e mais de 20 cineastas independentes fazendo filmes com regularidade, segundo Liliane Leroux, em texto escrito antes da pandemia (2019, p. 31). Também é de extrema importância destacar projetos pioneiros, como é o caso do CINEDUC, com a ação denominada *A Escola Vai ao Cinema*¹ e que trata-se da “instituição mais antiga no país, e ainda em vigência, na área de cinema e educação” (Casadonte; *In Rosa et. al*, 2024). E quando o cinema vai à rua?

Imagem 1 – Filmagem na rua



Fonte: próprio autor. Fotografia: Adam Martins. (2023)

¹ Casadonte (*In Rosa et. al*. 2024) destaca que “A ação citada foi uma parceria entre o Cineduc e o SESC Nacional, pautada em processos de aprendizados mediados pela fruição cinematográfica e audiovisual. A parceria possibilitou extensivo trabalho de formação mediado pelo acesso qualificado às produções da sétima arte junto a instituições de ensino, públicas e privadas, em dezenas de cidades pelo país.

O livro surge como proposta de produzir um espaço de compartilhamento entre práticas, possibilitando destacar diferentes modos de trabalho, materiais, recursos, tecnologias disponíveis e utilizadas nos projetos e ações que compõem a obra. Argumentamos a importância de compreender as produções audiovisuais como elementos formativos que possibilitam aliar repertórios técnicos e artísticos em torno da linguagem cinematográfica. O que podemos aprender ao compartilhar as nossas práticas? Pergunta que permeia as reflexões em torno deste *e-book* e se faz como oportunizando outras práticas que possam se inspirar nos trabalhos pedagógicos com o cinema estabelecidos ao longo dos escritos.

Imagem 2 – Filmagem no ônibus



Fonte: próprio autor. Fotografia: Adam Martins. (2023)

Este *e-book*, ao apresentar uma diversidade de experiências, destaca o potencial do cinema com gesto educativo no Estado do Rio de Janeiro. Enquanto coletânea, busca reafirmar o papel do cinema como arte, possibilitando a construção de saberes, transformação social, além de valorizar as narrativas locais criadas por intermédio do audiovisual. Nuances que sugerem perspectivas de um comum no Trabalho da Educação (Gomes e Gonçalves, 2015) entre

as ações e projetos educativos com o cinema, ao tempo que as experiências sugerem ver, fazer e exhibir filmes como pontos focais das metodologias e pedagogias do cinema, do audiovisual e educação nos processos desenvolvidos nos projetos. Portanto, tratam-se de experiências singulares, valorizando os diferentes modos de aprender-ensinar e a importância de cada ação para o seu contexto local e do que podemos aprender com elas.

Cinema e Educação no Rio De Janeiro: Práticas, Reflexões e Proposições

Os capítulos, escritos como relatos de práticas e reflexões em torno de experiências, possibilitam destacar múltiplas possibilidades inventivas, gestos sensíveis e criativos, que valorizam diferentes modos de aprender que se diversificam nas práticas e nos contextos em que são realizadas. Também, em criar pontes para discutir a importância de uma educação audiovisual no Estado do Rio de Janeiro. Em tempos de ampliação do acesso à Internet e equipamentos como smartphones e câmeras digitais, visamos atender a Lei 14.533/2023 (Plano Nacional de Educação Digital), a qual estima-se que mais de 80% dos conteúdos veiculados na rede são audiovisuais. Procurando cumprir com a Lei 13.006/2014, que determina a obrigatoriedade de exibição de 2 horas mensais de cinema brasileiro nas escolas de educação básica.

No ano de 2024, é escrita a Carta de Ouro Preto². Parte de ampla consulta pública remota, organizada pela produção da Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP) e pela Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, justamente com o propósito de atualizar e ampliar a proposta de regulamentação da Lei Federal 13.006/14. A partir dos quatro GTs formados, constituídos em torno de Formação docente; Condições de produção e exibição; Acervos e curadorias; e Pedagogias, em junho, na ocasião da 19ª CINEOP, o documento formulado sugere a elaboração do Programa Nacional de Cinema na Escola, partindo de 10 Diretrizes e Objetivos Estratégicos.

2 Disponível em: <https://www.redekino.com.br/carta-de-ouro-preto-2024/#:~:text=Incentivar%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20diversificadas%20com,nacional%2C%20envolvendo%20professores%2C%20estudantes%20e>. Acesso em 28 jan. 2025.

gicos resultantes do processo coletivo.

Este início de ano, em 2025, também marca as discussões que envolvem a formulação do Novo Plano Nacional de Cultura³, política esta que impacta diretamente diversos dos projetos relacionados a cinema e educação, tendo em vista estratégia de captação de recursos para dar sequência às práticas.

As reflexões que surgem dos textos, possibilitam produzir processos pedagógicos colaborativos e reflexões em torno das práticas, com especial atenção ao cenário contemporâneo. Neste capítulo inicial, busco apresentar e contextualizar a obra. Nos capítulos 2, 3 e 4, são descritas experiências no bairro de Santa Cruz. No capítulo 2 é apresentada uma síntese das ações do Realizacine com o público jovem, destacando as oficinas voltadas à formação e realizadas com financiamento da JUVRIO e da RIOFILME. Na sequência, Pedro Cupolillo de Almeida também apresenta a sua análise das atividades realizadas pelo projeto, narrando as singularidades e o impacto comunitário no bairro. O terceiro capítulo, de Grasiela Araújo de Oliveira, são descritas experiências do *Cineclube Casarão*, promovendo reflexões de sua importância como um espaço de educação e resistência cultural ao exibir uma cinematografia preta..

Os capítulo 5, utiliza-se de fundamentações de teóricos negros para propor o cinema como ferramenta estético-política. Escrito por Afro Diogo, Milena Barbosa da Silva e Fábio José Paz da Rosa, intitula-se Cinema Negro de Animação, Currículo e Infância, sendo discutidas as interfaces entre o cinema negro de animação, o currículo e as infâncias negras, ressaltando a relevância de práticas decoloniais no âmbito educacional. Enquanto o capítulo 6 destaca a importância do cinema e do audiovisual como ampliação de referenciais estéticos. Nele, Luciano Dantas Bugarin discute a relevância do cinema no ensino de arte, procurando explorar como esta linguagem pode promover um aprendizado mais atrativo e significativo para os estudantes, ao intensificar a experiência estética.

No capítulo 7, Márcio Luiz Gonçalves D'Arrochella, descreve a sua experiência junto a estudantes do Colégio Estadual Intercultural Brasil-Estados

3 Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/novo-plano-nacional-de-cultura-revela-participacao-social-como-ferramenta-de-consolidacao-cultural>. Acesso em: 26 jan. 2025.

Unidos na produção de um vídeo, em inglês, sobre a dinâmica fluvial urbana no município de Nova Iguaçu. A iniciativa envolveu a colaboração de professores voluntários e incentivou a aprendizagem significativa através do protagonismo estudantil utilizando como abordagem a Cultura *Maker*.

Assim, destacamos ver, fazer e exhibir filmes como práticas educativas que se pluralizam os modos de produzir as experiências pedagógicas, além de aliar conceitos estéticos à construção da cidadania por intermédio do cinema e do audiovisual. O que podemos aprender ao compartilhar as nossas práticas?

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIAS DO CINEMA NAS AÇÕES DO REALIZACINE: UMA SÍNTESE DO TRABALHO COM AS JUVENTUDES DO BAIRRO DE SANTA CRUZ – RJ

Leonardo Cesar Alves Moreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-1

O Realizacine¹ emerge como projeto cultural em 2021 ao ser contemplado pelo Prêmio Arte e Escola². Desde então, vem desenvolvendo um trabalho artístico-pedagógico-cultural com foco no bairro de Santa Cruz, subúrbio carioca. As ações se estruturam a partir do tripé formação, produção e difusão audiovisual, com a proposta de descentralizar o acesso à linguagem cinematográfica através dos gestos de Ver, Fazer e Exibir Filmes. As principais práticas pedagógicas são as oficinas de iniciação ao cinema, em que buscamos articular cultura e protagonismo das/nas infâncias e juventudes periféricas, como principal gesto educativo do Realiza.

Este texto sintetiza as práticas pedagógicas realizadas com o público jovem em 3 ações desenvolvidas nos anos de 2023 e 2024, apoiadas por editais lançados pela JUVRIO³ e RIOFILME⁴ (2022 e 2023) possibilitando algumas reflexões em torno do trabalho pedagógico com o cinema e das propostas formativas que buscamos produzir. Em todas as práticas o desafio comum de criar experiências voltadas a conceber os filmes como obras de arte e de

1 Disponível em: <http://www.realizacine.com>. Acesso em 28 jan. 2025.

2 O Prêmio Arte e Escola foi lançado pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade do Rio de Janeiro, em 2020, por meio da Lei Emergencial Aldir Blanc.

3 A Secretaria Especial da Juventude Carioca (JUVRio), criada em 2021, é o órgão da Prefeitura do Rio de Janeiro responsável por desenvolver e integrar políticas públicas para a transformação social da juventude carioca. É nossa missão ser referência na promoção de políticas públicas de acesso às oportunidades e direitos da juventude. Disponível <https://juv.prefeitura.rio/conheca-a-secretaria/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

4 Empresa Distribuidora de Filmes S.A. - RIOFILME. Disponível em: <https://riofilme.com.br/>. Acesso em 28 jan. 2025.

cultura. Inclusive os filmes criados nos processos de cada oficina/ curso e de autoria das/os jovens.

Enquanto projeto cultural, obviamente, envolve um coletivo de pessoas, sendo possível destacar como desafio desta escrita, justamente, construir interlocuções das práticas enquanto equipe. Ao revisitar os documentos produzidos nas ações de cada um dos 3 projetos, é interessante buscar aprender com os processos pedagógicos desenvolvidos entre o imaginado/planejado e o realizado/produzido. Ponto de partida deste texto, que destaca um pouco das práticas pedagógicas com o cinema e audiovisual nas ações com o público jovem.

Também, destacar algumas das referências/ inspirações para o trabalho pedagógico desenvolvido com o cinema, como é o caso dos projetos CINE-AD, além do Programa Imagens Em Movimento, Cineclube Mate Com Angu, Buraco Do Getúlio, Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu, dentre outros tantos, que desenvolvem ou desenvolveram suas ações em contexto fluminense, com a premissa de formar público, criar alternativas para integrar as políticas culturais às políticas do estado voltadas às juventudes, sobretudo periféricas, em consonância com a Lei Nº 12.852/2013 (Estatuto da Juventude).

Ao mediar cada processo pedagógico, as responsabilidades em torno da escolha do que exibir, de como mediar os processos educativos, escolher exercícios, ensaiar possibilidades e que envolve também, os mais diversos esforços para criar as alternativas para que as/os participantes produzam seus filmes de maneira autoral, crítica e criativa. São inúmeros os desafios, desde orçamentos extremamente modestos a questões que implicam, por exemplo, contar com espaço físico e infraestrutura disponíveis. Aspectos estes, que também possibilitam colocar em destaque a adaptabilidade do Trabalho da Educação (Gomes e Gonçalves, 2015) desenvolvido pelo Realizacine ao longo dessas experiências. A cada prática, as ações são produzidas conforme os objetivos estabelecidos, público-alvo, espaço de realização e verba orçamentária. Dentre outros fatores, como por exemplo, as pessoas que compõem as equipes, tempo disponível, questões burocráticas das mais diversas... São muitos os desafios a considerar, proporcionais às soluções que precisamos colocar em prática (ou pelo menos tentar).

O REALIZACINE se inspira nos seguintes projetos de formação audiovisual: o CINEAD/UFRJ, a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu, Cinema-neiro e no Inventar com a Diferença; além dos projetos internacionais Cinema en Curs, da França e a Escuela Internacional de Cine y Televisión, de Cuba. Durante as oficinas, são exibidos - como referências - um conjunto de filmes nacionais e internacionais que estão fora do circuito de distribuição dos meios hegemônicos, como forma de ampliar os repertórios estéticos e que inspiram para a prática dos exercícios. São diversos os exercícios experimentados nos diferentes processos, desde: (1) Exercício de Enquadrar: Criar fotografias a partir de diferentes planos (2) O Minuto Lumière: a prática consiste em fazer filmes de um minuto como os feitos pelos irmãos Lumière, com a câmera fixada em um tripé, ensaiando um ponto de vista do cotidiano e do entorno. (3) Exercício de Som: Captar um conjunto de sons e depoimentos sonoros, de modo que o material captado seja reorganizado por meio da montagem. (4) O Filmado Montado: os estudantes serão apresentados aos conceitos básicos de montagem, como o efeito Kuleshov. Dentre outros tantos que representam alguns dos percursos metodológicos que temos experimentado até à produção dos filmes.

Em estudo publicado no IX Colóquio de Cinema e Arte da América Latina, é possível destacar que o Realizacine:

Enquanto projeto cultural parte do que aprendemos a cada prática, a cada novo encontro, como ponto de partida para criar estratégias e táticas para produzir uma cinematografia desde a Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro com crianças e jovens. Características que envolvem adaptabilidade, avaliar cada ação, destacando especificidades como público-alvo e contexto. Características estas que também se apresentam como uma espécie de fio condutor desta escrita, justamente por se tratar de um projeto no qual a metodologia vai se desenvolvendo a cada ação realizada, levando-se em conta as especificidades de cada projeto. Ao tempo que apresenta como prática central os gestos de Ver e Fazer filmes, aliados à propostas de formação criativa ao relacionar exercícios, teóricos e práticos, mediados por ArteEducadores. Também destacamos os esforços para produzir espaços para Exibir, como estratégias de difusão local dos curta-metragens (Moreira, 2024, p. 268).

Buscamos apresentar reflexões relacionadas à atuação do Realizacine em espaços formais e não formais da Educação, e como vem sendo criadas as alternativas para produzir as ações e as práticas pedagógicas. Também, destas interlocuções, ao articular aspectos teóricos e práticos entre os campos da educação e do cinema, como experiências de produção cultural destacadas ao longo deste texto. No campo das pedagogias que vinculam cinema e educação, partilhamos da Pedagogia da Criação (Bergala, 2008) e das experiências de Fresquet (2013, 2014, 2023) como inspirações iniciais para produzir as ações pedagógicas com o cinema e o audiovisual em contextos educativos.

Ações Artístico-Pedagógico-Culturais

O conjunto de ações realizadas desde 2021 nos projetos são intituladas: REALIZACINE - OFICINAS DE CINEMA EM SANTA CRUZ, tendo como público-alvo, num primeiro momento as infâncias e, a partir de 2023, ampliando-se para as juventudes do bairro. Nos diferentes processos que pudemos experimentar, estruturamos diferentes planos de aula, contando com a curadoria de filmes e seleção de fragmentos de filmes para exibir, além de exercícios práticos. Cada ação culminou com a exibição dos filmes produzidos em mostras de curtas, realizadas no bairro. Atualmente, as propostas formativas do Realizacine vão tomando formato de curso. Outro aspecto a considerar, é o amplo interesse do público, tendo sido alcançadas cerca de 300 inscrições no período. Em relação às ações:

Além de ocupar espaços do bairro como gesto afirmativo das juventudes, potencializando-os como criadores de filmes documentais, compreendemos que descentralizar a produção de filmes permite valorizar e preservar a memória do bairro, como bem intangível e patrimônio cultural, compartilhando saberes e apresentando diversidade estética.

Para ilustrar as práticas, apresentamos a seguir alguns dos registros e síntese de cada ação. É importante ressaltar que cada prática apresenta relatórios⁵ dos encontros, compostos por notas de campo, fotografias, vídeos e os

⁵ Os materiais produzidos conduzem a escrita dos relatórios de prestação de contas, publicações acadêmicas e as avaliações processuais em torno do próprio projeto.

próprios filmes produzidos, além de avaliações das/os participantes em torno das ações do projeto. Na contemporaneidade, o cinema e o audiovisual são formas de arte que se destacam para uma educação crítica das juventudes. Além de ser uma forma criativa de aprender, ver, fazer e exibir filmes, contribui para a circulação de conhecimentos e experiências. Procuramos focalizar as juventudes periféricas como fazedoras de arte e de cultura no contexto da cidade e do Estado do Rio de Janeiro.

JUVRIO - Juventudes Inovadoras (2023)

A experiência inicial, realizada no primeiro semestre de 2023, foi conduzida em formato de oficinas livres, em parceria com a ONG Ser Cidadão⁶. As oficinas tiveram encontros semanais, totalizando 8 encontros e 32 horas de práticas, focalizando experiências de iniciação ao cinema de forma criativa. Por meio de atividades práticas e reflexivas relacionadas ao cinema documental, procuramos, enquanto objetivo central, despertar o interesse das juventudes pelo cinema como meio de expressão cultural e social. Na ocasião, recebemos mais de 100 inscrições, para as 15 vagas oferecidas.

Imagem 1 – Prática pedagógicas



Fonte: próprio autor. Fotografia: Adam Martins. (2023)

⁶ Em texto intitulado *Cineclubes Casarão: Cinema enquanto ferramenta para educar, inspirar e celebrar as contribuições históricas e contemporâneas da comunidade negra*, que compõem este e-book, Grasiela Araújo de Oliveira explicita melhor sobre a ONG.

A oficina, no decorrer do processo pedagógico, foi intitulada *Oficina de Cinema Documental: os Caminhos de Santa Cruz*. Ao longo da experiência foi possível formar 5 equipes com 15 jovens locais, para produzir e exibir curta-metragens, procuramos destacar reflexões em relação à produção de documentários. Apresenta como principais “resultados” a produção de 5 curta-metragens, além da exibição dos curtas na mostra produzida pelo projeto.

Imagem 2 – Exibir os filmes produzidos



Fonte: próprio autor. Fotografia: Adam Martins. (2023)

Estas práticas possibilitaram reflexões iniciais debatidas no texto Ver e Fazer filmes com jovens do bairro de Santa Cruz-RJ: as experiências de criação com o REALIZACINE (Moreira et al., 2024). Esta experiência com o público jovem, foi a primeira realizada com carga horária de 32 horas e

frequência de 15 participantes. Anteriormente, com este público, havíamos realizado 2 ações a convite da ONG Ser Cidadão (a primeira no Arquivo Nacional, em 2022; e a segunda na Festa Literária do Oeste do Rio, também em 2022). As ações financiadas pelo Edital Juventudes Inovadoras possibilitaram um primeiro laboratório de práticas e organização administrativa. Para além de um desenho do plano de curso, curadoria de filmes (e fragmentos) e a proposta metodológica de cada encontro, somaram-se aos desafios de produzir a oficina, criar uma estratégia para a captação de público, plano de comunicação e uso de redes sociais e *website* de forma estratégica, dentre outras tantas ações quase “invisíveis”.

Imagem 3 – Exibir os filmes produzidos



Fonte: próprio autor. Fotografia: Adam Martins. (2023)

Ainda na etapa de pré-produção, formalizamos uma parceria com a ONG Ser Cidadão, que disponibilizou sua estrutura para a realização das oficinas. Criamos um formulário que foi divulgado pela ONG e, por meio deste, conseguimos captar mais de 100 pessoas interessadas em participar das oficinas. Dessas 100 pessoas interessadas na proposta do Realizacine, 20 foram selecionadas para participar das oficinas de cinema.

Imagem 4 – Práticas na área externa



Fonte: próprio autor. Fotografia: Adam Martins. (2023)

Foram diversos exercícios teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do processo de realização da oficina. O principal exercício consistiu na produção de curta-metragens documentais sobre o bairro de Santa Cruz. Foram 5 curtas, de até 10 minutos de duração, produzidos como forma de conclusão do curso e de materialização de uma memória subjetiva sobre o bairro. No último encontro fizemos uma mostra de cinema com os curtas produzidos no espaço da ONG Ser Cidadão, nesse evento contamos com a participação de aproximadamente 50 pessoas que foram prestigiar a mostra presencialmente.

Riofilme 2022 (2023)

No segundo semestre de 2023, iniciamos as ações apoiadas pelo edital RIOFILME 2022. Representando um ‘ponto de virada’ na proposta pedagógica do Realizacine, em relação às experiências anteriores com as juventudes. As oficinas foram reformuladas e assumiram uma proposta voltada à iniciação ao documentário, estruturado em 2 blocos, de forma experimental. As ativida-

des novamente foram realizadas na sede da ONG Ser Cidadão, atraindo cerca de 25 jovens inscritos.

A estrutura do curso, em dois blocos:

1. Bloco 1 - Mentorias Técnicas: Abrangendo áreas como roteiro, direção e som.

2. Bloco 2 - Produção de Filmes: Voltado à gravar o material e editar os curta-metragens

A etapa de produção foi desenvolvida a partir do plano de curso estruturado em 2 módulos. O primeiro deles, composto por 6 encontros de 4 horas de duração, cada, partindo de mentorias específicas nas áreas de Direção, Roteiro, Produção, Fotografia e Som. A cada mentoria, foi oferecido certificado de participação especificamente relacionado às práticas desenvolvidas. Houve ainda um segundo módulo voltado à produção dos curta-metragens pelas equipes formadas nas oficinas.

Imagem 5 – Filmagem na rua



Fonte: próprio autor. Fotografia: Adam Martins. (2023)

Esse formato tomou como base a prática anterior, buscando aprofundar experiências estéticas do fazer cinematográfico, promovendo o aprendizado nas relações entre arte e técnica, ao tempo que é possível articular dimensões éticas e críticas.

Imagem 6 – Filmagem na rua



Fonte: próprio autor. Fotografia: Adam Martins. (2023)

A prática resultou em 4 curta-metragens locais: ***Antítese* (2023)**, ***Contra a Maré* (2023)**, ***Femme* (2023)** e ***Nos trilhos da vida* (2023)**, sendo os principais produtos secundários resultantes das práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe do Realizacine. Ao final do curso, foi oferecido aos participantes com assiduidade de 75% nas atividades e que apresentaram seus filmes na 2ª *Mostra de Curtas - Realizacine*, certificado de conclusão de curso, com carga horária total de 60 horas.

Imagens 7 e 8 – Cartazes



Fonte: próprio autor. Cartaz: Grasiela Araújo (2023)

As imagens acima, ilustram as etapas de pré-produção, com as estratégias de captação de público, gerando cerca de 200 inscrições, revelando o interesse do público. Já a imagem de divulgação da mostra de curtas, destaca o último dia de produção e das ações relacionadas a oficina.

Riofilme 2023 (2024)

Em 2024, as oficinas foram realizadas em parceria com a **FAETEC de Santa Cruz**, representando a primeira experiência com jovens em espaço formal de educação. Essa colaboração envolveu a equipe do projeto, uma professora de Artes da escola e jovens de 15 a 18 anos. Novamente a proposta foi estrutura em dois blocos, articulando conceitos teóricos e práticos, desde a pré-produção até a pós-produção de um filme. A proposta foi realizada com 2 turmas do primeiro ano do ensino médio da FAETEC, e atendeu um total de 49 estudantes. Foram 4 encontros presenciais com cada turma ao longo do

mês de agosto, de encontros virtuais em setembro para a edição e montagem dos filmes, além de 1 dia de exibição dos curtas produzidos nas oficinas, realizado no mês de outubro. Os filmes integraram a programação do evento de cinema que ocorre anualmente na instituição, o CURTA ETESC.

Imagem 9 – Filmagem na escola



Fonte: próprio autor (2024)

As práticas resultaram na produção de 7 curta-metragens desenvolvidos pelas equipes formadas nas oficinas. Os filmes intitulados ***Caminhos*** (2024), ***Conflitos Internos*** (2024), ***O Olhar*** (2024), ***Nove de Outubro*** (2024), ***Trançado*** (2024), ***Ajuda*** (2024) e ***Tudo que Vai Volta*** (2024), representam os produtos secundários resultantes das práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe do Realizacine.

Imagens 10, 11 e 12 – Cartazes de alguns dos filmes



Fonte: próprio autor (2024)

Algumas Considerações

Este texto, enquanto síntese, propõe reflexões iniciais relacionadas às práticas pedagógicas destacadas, suas potencialidades ao criar espaços de resistência cultural e fomentar uma cinematografia do bairro de Santa Cruz pela ótica e perspectivas de suas juventudes locais. É possível evidenciar que ao formar jovens, criamos alternativas para integrar as políticas culturais de Leis como a Paulo Gustavo e Aldir Blanc, por exemplo, às políticas da Lei Nº 12.852/2013 (Estatuto da Juventude).

Ao propor experiências de iniciação ao cinema, buscamos proporcionar uma imersão na linguagem na qual o filme assume o papel de fio condutor das experiências, uma vez que professores e estudantes articulam coletivamente o que cada plano, cena ou filme possa vir a provocar. Ao exibir procuramos criar conexões entre espectadores e filmes, potencializando os mais variados pensamentos intermediados pelo cinema e o audiovisual. Destes processos pedagógicos tem reverberado diferentes perspectivas e ideias, materializadas em produções de curta-metragens diversificados e autorais⁷. Desta forma, o exercício que procuramos desenvolver nos coloca como sujeitos implicados na mediação dialógica entre o cinema e as juventudes locais, buscando promover a democratização da cultura e o acesso à ArteEducação, de forma gratuita e acessível, reverberando em movimentos criativos que partem da metodologia do projeto.

Por intermédio de Editais Públicos vem sendo possível desenvolver experiências voltadas à formação - produção - distribuição de filmes no bairro de Santa Cruz e as ações Artístico-Pedagógico-Culturais do projeto. Nos interessa investigá-las, justamente para reinventá-las quando e quanto necessário. Ao discutir as práticas pedagógicas, os exercícios teóricos e práticos buscamos apresentar alguns fragmentos do processo pedagógico deste projeto cultural e discutir as suas potencialidades.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/@realizacine2684>. Acesso em 28 jan. 2025.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista brasileira de educação*, n. 05-06, p. 25-36, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 18 jun 2023

ANTUNES, Thiago; ALVES, Karina; MORAES, Thereza. Cinema-experiência e os encontros da imagem com a educação. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14431>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/UFRJ, 2008.

BERGALA, Alain. ABECEDÁRIO DE CINEMA - Alain Bergala (Completo). 2012. Verbete Escolha, Disposição e Ataque (35:43). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jhjVzGOVngw&t=654s>. Acesso em 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em 27 jan. 2025

BRASIL. Lei 13.006. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília-DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 21 mar. 2023.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo. São Paulo: FFLCH, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5787144/mod_resource/content/1/Tese%20A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Sujeitos%20Perif%C3%A9ricos.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

FRESQUET, Adriana. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. (Org.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. cap. 1, p. 68-85.

FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación**, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/386/3862147005/html/> Acesso em 21 mar. 2023.

FONTES, Jean Vitor Alves; TAKEITI, Beatriz Akemi; CORREIA, Ricardo Lopes. Contra-colonialidades nos coletivos juvenis: uma experiência com o “Cultura Zona Oeste” no Rio de Janeiro. *PragMATIZES-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, v. 12, n. 22, p. 137-162, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/51063/31123>. Acesso em: 18 jun. 2023.

GOMES, Elizabeth Xavier.; GONÇALVES, Teresa Nico Rêgo. Trabalho da educação: ação humana, não produtividade e comunidade. **Interações**. v. 11, p.24 - 46, 2015. Disponível em:<https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27869/1/GomesGon%20a7alves%202015%20Artigo.pdf> Acesso em 5 jan. 2025.

GUEDES, Marta Cardoso. *O cinema na escola do Vidigal: elaboração de memória e luta da favela*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

KINO, Rede. Carta de Ouro Preto - 2024. Disponível em: <https://www.redeki-no.com.br/carta-de-ouro-preto-2024/#:~:text=Incentivar%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20diversificadas%20com,nacional%2C%20envolvendo%20professores%2C%20estudantes%20e>. Acesso em 28 jan. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

LEROUX, Liliane. A Baixada tem, a Baixada Filma: a periferia, da representação à auto apresentação. **SALES, Michelle; CUNHA, Paulo; LEROUX, Liliane. Cinemas Pós-Coloniais e Periféricos. Guimarães: Nós por cá todos bem-Associação Cultural.** Disponível em: https://dlwqtxtslxzle7.cloudfront.net/60739608/cinemas-pos-coloniais-e-perifericos_MAI1920190929-120484-m-6gkgv-libre.pdf?1569786681=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCinemas_Pos_Coloniais_e_Perifericos_2019.pdf&Expires=1737906910&Signature=LIpooId9ppCvqdabegWelAya-lpsAFvFovgMjypRpnhr38CZCV6k8tQ6O2YD5aNdVAeAC-L2WLYpB1rXVqe~McTKG5rcWwpG1VINAMDZBfxC5a0PVw~md6-aeUM2wiXG7Fkm4UK-JKpNwGW851ZxO~SaxYQDH48qTf7xDt3UOcsDC2KwSxO~DNCcL-jdsGQsHZ27kBzK~GkV3S2YGmOMyaws~1eKpsmSFKDQ~9vEA8j-J2dvIgoNXVWKzNLdgs3-KRZDMIYkKK6z9f3iG36yM5K2ZjUk9jl-BBJjHwnpVcY3UPKuvb4550EFxs0d4f2SxyHORdje5nUAxsVZqWT-3C9Iw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=24. Acesso em 26 jan. 2025.

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves et al. Sujeitos periféricos e coletivos culturais: pertencimento, participação e política no bairro de Santa Cruz - RJ. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, v. 31, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/21093/209209218120>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves; ALMEIDA, Pedro Cupolillo. Cinema e educação na perspectiva da igualdade de inteligências: reflexões sobre ver e fazer filmes como construções de um comum para as produções curriculares com estudantes da educação básica. *Série-Estudos*, v. 28, n. 63, p. 311-335, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v28n63/1414-5138-sest-28-63-0311.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves. Experiências Realizacine: criação com o cinema e o audiovisual no bairro de Santa Cruz-RJ In: *Colóquio de Cinema e Arte da América Latina* (9. : 2023 : Salvador, Ba). **Anais do Colóquio de Cinema e Arte da América Latina** / Ana Paula Nunes, Morgana Gama, Rosângela Fachel, organizadoras. – Salvador : UFBA, 2024. p. 266 - 275. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40166>. Acesso em 25 jan. 2025.

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves et al. Ver e Fazer filmes com jovens do bairro de Santa Cruz-RJ: as experiências de criação com o REALIZACINE. **Farol**, v. 20, n. 30, p. 184-201, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/43049/31577>. Acesso em 25 jan. 2025.

OLIVIERI, Cristiane; NATALE, Edson (Ed.). Guia brasileiro de produção cultural: ações que transformam a cidade. Edições Sesc, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

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

REZENDE, Luiz Augusto. Trajetória de pesquisa sobre cinema e educação por meio do conceito de endereçamento. In: LEITE, Cesar; OMELCZUK, Fernanda; REZENDE, Luiz Augusto. (org) **Cinema-Educação**: políticas e poéticas. 2021.

ROSA, Fabio Jose Paz Da et al.. **Experiências com o cinema na (re)construção de currículos e didáticas na educação básica e na formação docente**. Anais do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116021>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SOUZA, Luani Liz de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Indutir o professor: uma cartografia dos cinematógrafos no Brasil (1910 a 1930). **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. 1-19, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v20/1982-7806-che-20-e026.pdf> Acesso em 28 mar. 2023.

SILVA, Thiago dos Santos Antunes da; ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença; MORAES, Maria Thereza Didier de. Cinema-experiência e os encontros da imagem com a educação. **Revista Reflexão e Ação**. v. 28, n. 2, p. 193-208, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14431/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

TAKEITI, Beatriz Akemi; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Juventude (s) periférica (s) e subjetivações: narrativas de (re) existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 256-262, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/zdCRzXcBsFhkQvk-DrbLTp3s/?format=html>. Acesso em: 19 mar. 2022.

VICENTE, Wilq. Narrativas audiovisuais da periferia e disputas culturais em busca do povo. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, v. 48, n. 55, p. 134-152, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/169600/168407>. Acesso em: 21 mar. 2023.

ZANETTI, Daniela. O “cinema de periferia” e os festivais: práticas audiovisuais e organização discursiva. *Comunicação & Sociedade*, v. 31, n. 53, p. 169-191, 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Comunicacao&sociedade/2010/vol31/no53/9.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CAPÍTULO 3

OFICINA DE CINEMA DOCUMENTAL DO REALIZACINE: MEMÓRIA, COTIDIANO E REALISMO

Pedro Cupolillo de Almeida

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-2

Introdução

Desenvolver uma proposta de oficina de cinema significa, acima de tudo, criar um espaço e um tempo para que o encontro com a arte aconteça. É possível ensinar e aprender cinema, assim como qualquer forma de expressão artística, pois o fazer artístico está intimamente ligado ao aprendizado técnico. Para fazer cinema, é necessário, no mínimo, um conhecimento básico sobre equipamentos, como câmeras e, em alguns casos, programas de edição. Da mesma forma que, para pintar ou tocar um instrumento, é preciso conhecer a técnica das ferramentas utilizadas. Ainda assim, existe algo que transcende a técnica – um elemento que emociona e conecta as obras mais importantes da história a diferentes públicos. Esse aspecto intangível não pode ser ensinado diretamente, mas é possível elaborar uma proposta pedagógica que sensibilize os participantes. Ao combinar essa sensibilização com o ensino técnico é possível alcançar resultados que podem ser considerados (*pedindo licença para a pretensão*) verdadeiras obras de arte.

Em uma oficina prática de cinema, é essencial tomar cuidado para que o “fazer filme” não ofusque o aprendizado. Quando o resultado final (ou seja, o filme) se torna mais importante que o processo, há uma tendência de buscar qualidade técnica e plástica em detrimento do significado das escolhas criativas. O foco não deve ser apenas produzir, e sim produzir com intencionalidade. Para isso, conceitos teóricos bem articulados são fundamentais, tanto para oferecer repertório e referências que ampliem o conhecimento dos participan-

tes quanto para promover dinâmicas e metodologias que estimulem a criação de novas linguagens.

Em turmas de iniciantes, é recomendável evitar equipamentos que possam desviar a atenção do processo criativo. Caso contrário, corre-se o risco de o aprendizado técnico se sobrepor ao encontro com a criação artística. Nesse sentido, propostas práticas voltadas à produção de documentários podem ser mais estimulantes do que o cinema de ficção, pois eliminam a necessidade de roteiros convencionais, diálogos ou a direção de atuação. Isso evita que a produção se transforme em uma tentativa de imitar episódios de novelas ou em algo visualmente frágil (mesmo que, em alguns casos, o “tosco” possa ser interessante ou engraçado).

Figura 1 - As duas câmeras de filmagem do Realizacine modelo *SONY HANDYCAM HDR-CX405*



Fonte: <https://www.realizacine.com/>

No entanto, ao propor a criação de documentários, surge frequentemente a tendência de recorrer a entrevistas, que são amplamente difundidas em produções tradicionais. Documentários centrados em entrevistas são comuns, mas, para uma oficina que busca explorar os recursos da linguagem cinematográfica e as possibilidades de contar histórias através de sons e imagens, é interessante evitar esse recurso. A atenção exigida pela realização de entre-

vistas pode limitar outras formas de criação de sentido. Então, como produzir documentários sem entrevistas? Esse desafio exige observar o cotidiano, atentar-se às cores, aos sons e às sensações ao redor. É um exercício que convida o participante a olhar para fora e para dentro, conectando-se com a realidade e suas subjetividades. Compreender o passado e as origens do cinema é o primeiro passo para essa jornada.

Um Pouco sobre a Origem do Cinema

Desde os primórdios da humanidade, invenções, ideias e dispositivos foram desenvolvidos (e convergiram) para delinear os princípios da ilusão de ótica que resultaram na imagem em movimento. Apesar do que é popularmente difundido, o cinematógrafo, criado pelos irmãos Lumière, não foi a primeira câmera de cinema inventada. Quando estreou em 1895, na célebre exibição no Salão Grand Café, em Paris, já existiam dispositivos anteriores capazes de produzir filmes ou imagens em movimento.

Figura 2 - Cinematógrafo



Fonte: Twitter CCBB SP (https://twitter.com/CCBB_SP/status/1217559178316828678/photo/1)

Um exemplo é o cinetoscópio, invenção patenteada por Thomas Edison, que no final do século XIX, antes do cinematógrafo, já havia se popularizado nos principais centros urbanos dos Estados Unidos e da Europa. No entanto, ao contrário da invenção dos irmãos Lumière, o cinetoscópio

era de uso individual e não permitia exibições coletivas. Outro dispositivo precursor foi o bioscópio, criado pelos irmãos Max e Emil Skladanowsky. O filme *Um Truque de Luz*, de Wim Wenders, retrata o fato histórico de que a primeira exibição pública de filmes ocorreu em 1º de novembro de 1895, em Berlim, com o bioscópio — cerca de dois meses antes da exibição dos irmãos Lumière em Paris. O filme de Wenders também tece reflexões sobre o esquecimento histórico dos irmãos Skladanowsky e do bioscópio, ofuscados pela consagração dos Lumière como inventores do cinema.

Entretanto, os princípios da imagem em movimento começaram a ser estudados muito antes da modernidade e, inclusive, precedem a Revolução Industrial e a invenção da câmera fotográfica. O documentário *Quand Homo Sapiens faisait son cinéma*, de Marc Azéma, explora um objeto pré-histórico chamado Rondelle de Laugerie-Basse, criado há aproximadamente 12.000 anos. Trata-se de um objeto pré histórico, que consiste em um disco de pedra com cerca de cinco centímetros de diâmetro, decorado em ambos os lados com imagens de animais em posições distintas. Quando girado rapidamente, o disco cria a ilusão de um animal em movimento, como se estivesse galopando.

Figura 3 - Rondelle de Laugerie-Basse



Fonte: <https://www.perigueux-maap.fr/2014/09/09/les-journees-europeennes-du-patrimoine-au-maap-les-20-et-21-septembre/rondelle/>

Esses exemplos reforçam o argumento de que a narrativa romântica sobre a exibição dos Lumière no Salão Grand Café — na qual espectadores supostamente correram assustados ao ver um trem “saindo” da tela — é apenas um mito para reforçar a magia do cinema, pois, na verdade, a humanidade há séculos criava dispositivos capazes de simular movimento através de imagens estáticas em sequência. Quando a fotografia e a câmera fotográfica foram inventadas, a criação da fotografia em movimento tornou-se uma consequência quase natural, algo esperado pela população da época: bastou desenvolver uma câmera capaz de registrar múltiplas imagens por segundo e, *tchan tchan tchan tchan*, o cinema foi inventado - ou pelo menos quase.

Reflexões sobre o Cotidiano no Cinema e na Arte

Além de inventores do cinematógrafo, os irmãos Lumière se consolidaram como grandes artistas e diretores de cinema. Filmes como *A Chegada do Trem na Estação* e *A Saída dos Trabalhadores da Fábrica* retratam aspectos do cotidiano de uma cidade europeia durante a Revolução Industrial — um momento de transformação que redefiniu a história da humanidade e do planeta. Hoje, essas obras são registros visuais de valor inestimável. A combinação entre sua qualidade técnica e a relevância histórica das cenas do dia a dia ajudou a consolidar os Lumière, popularmente, como os inventores do cinema.

Desde as pinturas rupestres, há cerca de 36.000 anos, até as vistas Lumière no final do século XIX, a arte tem sido essencial para registrar e representar o cotidiano. As pinturas pré-históricas retratam cenas de caça e outras atividades diárias, refletindo a realidade das comunidades que as criaram. De forma semelhante, os primeiros filmes dos Lumière buscavam capturar a vida cotidiana durante a Revolução Industrial, oferecendo registros históricos que dialogam com sua época. A representação do cotidiano, seja na pintura ou no cinema, funciona como uma ponte entre o real e o imaginado, conectando diferentes sociedades ao longo do tempo.

Figura 4 - Pintura rupestre na caverna de Lescaux, na França, representando humanos caçando animais



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/10961673/>

Com o desenvolvimento do cinema, surgiu a distinção entre documentário e ficção. Enquanto o documentário busca retratar a realidade de forma direta, a ficção constrói narrativas imaginárias que, embora dialoguem com o real, não têm compromisso factual. No entanto, essa separação não é rígida. Muitos documentários utilizam elementos encenados, assim como filmes de ficção recorrem à estética documental para conferir autenticidade. Até mesmo as vistas Lumière, frequentemente consideradas documentários, por vezes incluíam encenações que simulavam situações cotidianas. Essa interseção entre os gêneros mostra que documentário e ficção não são opostos, mas linguagens complementares.

A transformação do cinema em uma forma de arte foi impulsionada pelo desenvolvimento da montagem e da linguagem cinematográfica. O conceito de decupagem — a organização das cenas em diferentes tipos de planos e ângulos — tornou-se essencial para transmitir subjetividade e provocar sensações que vão além do simples registro visual. Com os avanços da

montagem, o cinema ultrapassou a função documental e se consolidou como um meio narrativo que combina técnica, emoção e intenção artística, unindo o registro do cotidiano à subjetividade de quem filma.

Profundidade de Campo e o Realismo da Imagem

Assim como os recursos cinematográficos intensificam sensações e sentimentos, existem elementos que tornam uma imagem fotográfica mais realista, reforçando a percepção de que estamos vendo o mundo real, sem os filtros da subjetividade. André Bazin, em sua análise sobre a profundidade de campo, observa que:

“A profundidade de campo bem utilizada não é somente uma maneira a um só tempo mais econômica, mais simples e mais sutil de valorizar o acontecimento; ela afeta, com as estruturas da linguagem cinematográfica, as relações intelectuais do espectador com a imagem e, com isso, modifica o sentido do espetáculo (...) a profundidade de campo coloca o espectador numa relação mais próxima do que a que ele mantém com a realidade. Logo, é justo dizer que, independentemente do conteúdo da imagem, sua estrutura é mais realista;” (BAZIN 116)

Na história das artes plásticas ocidentais, a profundidade de campo tornou-se um elemento central a partir do Renascimento, quando artistas passaram a representar o real sob uma perspectiva humana, respeitando as proporções naturais. Antes disso, na arte medieval, a fidelidade à natureza não era uma prioridade. Como destaca E.H. Gombrich, o objetivo principal da arte medieval era transmitir mensagens da história sagrada, e a importância de determinados símbolos justificava suas proporções na composição. Giotto di Bondone foi pioneiro na introdução de profundidade e perspectiva na pintura europeia, buscando uma representação mais fiel à observação humana. Suas inovações abriram caminho para o Renascimento, que consolidou a profundidade de campo e a perspectiva como conceitos fundamentais para intensificar o realismo nas obras.

No filme *A Chegada do Trem na Estação*, dos irmãos Lumière, o enquadramento escolhido preserva a profundidade de campo como característica central da imagem. Essa escolha permite destacar a locomotiva em sua totalidade, revelando vagão por vagão e capturando a monumentalidade do trem a vapor do século XIX em relação à figura humana. Mas, e se a câmera tivesse sido posicionada à altura dos tornozelos das pessoas, sem priorizar a profundidade de campo? Essa decisão teria dificultado a percepção da grandiosidade da locomotiva, embora outras sensações subjetivas pudessem emergir, oferecendo interpretações distintas ao espectador.

Figura 5 - Fotogramas do filme “A chegada do trem na estação”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CUgvS7i4TDg&t=47s>

CONCLUSÃO

O encontro com a arte ocorre na ampliação do repertório e das referências, aliado à sensibilização ao processo de criação. No contexto de uma oficina de cinema, a exibição de filmes é um dos elementos centrais desse processo. A partir da exibição, é possível discutir uma variedade de temas e

estimular a reflexão sem a necessidade de uma figura tradicional de professor que transmite conhecimento de forma unilateral. O valor da exibição está nas discussões que dela surgem. Quando o foco é a linguagem cinematográfica, as questões mais relevantes dizem respeito ao que se vê e ao que se ouve. A partir desses elementos, pode-se explorar o que se sente, o que se pensa e os efeitos provocados por determinadas combinações de som e imagem. Além disso, todo filme parte de um tema ou assunto, tornando inevitável que as discussões também abordem os conteúdos tratados nas obras exibidas.

Por isso, a curadoria de filmes é uma das etapas mais importantes do planejamento de uma oficina. Afinal, os filmes produzidos pelos participantes tendem a refletir, de alguma forma, as referências apresentadas. Assim, a escolha das obras pode ajudar a direcionar a experimentação, como no caso do desafio de produzir documentários sem entrevistas. No entanto, essa é apenas uma parte do processo. Ainda é necessário trabalhar o desenvolvimento de temas, a construção narrativa e o uso da montagem para gerar sensações. A fotografia e o posicionamento da câmera, assim como os elementos sonoros e sua contribuição para a criação de sentido, também desempenham um papel essencial.

Nessa dinâmica entre quem conduz a oficina e quem participa, o aprendizado não se dá de forma hierárquica, mas surge de ambos os lados. Não há respostas certas ou erradas na criação de um filme, mas existem escolhas mais ou menos interessantes, dependendo do sentido e da intenção que se busca expressar. O cinema permite registrar o irrepetível, e o acaso pode ser um grande aliado no processo de criação. No entanto, é preciso mais do que depender do inesperado — a intencionalidade e a precisão nas escolhas são fundamentais para transformar esse acaso em significado.

Referências

A CHEGADA DO TREM NA ESTAÇÃO. Direção: Auguste Lumière e Louis Lumière. França, 1896.

A SAÍDA DOS OPERÁRIOS DA FÁBRICA. Direção: Auguste Lumière e Louis Lumière. França, 1895.

BAZIN, André. A evolução da linguagem cinematográfica In: O que é o Cinema? São Paulo: Cosac Naify, 2014 p.101-121.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/UFRJ, 2008.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

FRESQUET, Adriana. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In: Maria Angélica. (Org.). Escritos de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014. cap. 1, p. 68-85.

GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1995.

LEANDRO, Anita. Sobre o ponto de vista. In: Adriana Fresquet (org). Currículo de Cinema para a Educação Básica. p. 46-51. Acessível em: <[http://www.educacao.fe.ufrj/cultura/livros-digitais/Adriana Fresquet](http://www.educacao.fe.ufrj/cultura/livros-digitais/Adriana_Fresquet)>, 2013b. Acesso em 29/04/2021.

LUMIÈRE E COMPANHIA. Roteiro: Patrice Leconte. França, 1995.

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves. Perspectivas de um comum no trabalho da educação: experiências com aulas de iniciação ao cinema na escola da favela do Vidigal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

QUANDO O HOMO SAPIENS FAZIA CINEMA. Direção: Marc Azéma e Pascal Cuissot. França, 2015.

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

UM TRUQUE DE LUZ. Direção: Wim Wenders. Alemanha, 1995.

CAPÍTULO 4

CINEMA PARA EDUCAR E CELEBRAR AS CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE NEGRA – A EXPERIÊNCIA NO CINECLUBE CASARÃO

Grasiela Cordeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-3

Introdução

O Cineclube Casarão, em edição especial realizada no Espaço Ser Cidadão no primeiro semestre de 2024, exibiu filmes brasileiros, criando um espaço de encontro e diálogo em torno da rica e diversificada cultura afrodescendente presente no Brasil. A iniciativa buscou utilizar o cinema enquanto uma ferramenta para educar, inspirar e celebrar as contribuições históricas e contemporâneas da comunidade negra no país.

O projeto teve duração de seis meses, contando com a presença de aproximadamente cinquenta pessoas em cada sessão, além dos convidados, artistas envolvidos nas produções, membros da comunidade e pesquisadores, que promoveram debates após as sessões. Através da exibição de filmes brasileiros que abordam temas afrocentrados, o Cineclube Casarão apresentou referências sobre a história da diáspora africana, a luta por direitos civis, a construção da identidade negra e a influência da cultura africana na formação do Brasil.

As experiências aqui apresentadas vão falar sobre como o cinema foi utilizado como uma poderosa ferramenta educativa, capaz de promover a valorização da contribuição da comunidade negra para a formação da sociedade brasileira. Ao longo do artigo, serão explorados os impactos desta iniciativa na comunidade, as temáticas abordadas nos filmes e as dinâmicas estabelecidas na produção, assim como nos debates que sucederam as sessões.

O Cineclube Casarão

Um cineclube se configura como um espaço onde a experiência cinematográfica transcende a simples exibição de filmes. É um ambiente propício para o encontro de pessoas diversas, que se unem pela paixão pelo cinema e pelo desejo de trocar ideias. Através dos debates que se seguem às sessões, os participantes têm a oportunidade de compartilhar suas interpretações, questionamentos e reflexões sobre as obras apresentadas, promovendo um rico intercâmbio de conhecimentos e perspectivas. O cineclube também funciona como um espaço de aprendizado, onde o cinema se torna uma ferramenta para a compreensão de diferentes culturas, realidades sociais e contextos históricos. Ao estimular a reflexão e o pensamento crítico, os cineclubes contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

O Cineclube Casarão é uma iniciativa da Ser Cidadão, que existe há dez anos, e nasceu a partir da vontade de criar um espaço de construção coletiva para promover a produção de cinema nacional e discutir questões relevantes para a comunidade. O projeto acontece em Santa Cruz, bairro da zona oeste do Rio, onde não há salas de cinema ou equipamentos culturais voltados ao audiovisual. Dessa forma, o Cineclube Casarão tem se tornado referência na exibição gratuita de filmes, atuando como um veículo de acesso da população às produções audiovisuais nacionais e seus realizadores.

A edição do Cineclube Casarão dedicada ao cinema negro foi pensada a partir da necessidade de valorizar a cultura afrodescendente no contexto brasileiro e fomentar um diálogo social aberto e transformador, em um território onde a maioria da população é negra e periférica. O projeto foi apoiado pela Riofilme através do Edital Ações Locais, onde apresentamos uma programação diversificada de filmes, exibindo filmes nacionais, desde clássicos até produções contemporâneas que refletem as experiências e as contribuições da comunidade negra na história do país.

A cultura afrodescendente, tão intrinsecamente ligada à história do Brasil, a história da diáspora africana, da escravidão e da luta pela igualdade racial

no Brasil enfrenta muitos desafios em relação à sua valorização e reconhecimento, e ainda é negligenciada em nossa educação convencional. Diante das disparidades históricas, da persistência do racismo e da importância de compreender as múltiplas perspectivas culturais, o Cineclube Casarão visa preencher essa lacuna, proporcionando um espaço onde a riqueza da música, dança, culinária, religião e outras manifestações culturais possam ser apreciadas e celebradas, contribuindo para a promoção da diversidade cultural, mas também combatendo estereótipos.

Realizar um cineclube pode ser uma iniciativa poderosa para promover debates, democratizar o acesso à cultura e incentivar o pensamento crítico. No entanto, o processo envolve desafios que vão desde questões logísticas até o engajamento do público. Para realizar essa edição do Cineclube Casarão já tínhamos na Ser Cidadão um espaço adequado para as exibições, e o recurso do edital nos possibilitou adquirir equipamentos como projetores, telas, caixas de som e outros equipamentos de qualidade, que certamente aprimoraram a experiência de “ver filmes”. Com as questões logísticas e técnicas resolvidas, nos concentramos em nosso maior desafio, que era atrair um público consistente. Para isso, desenvolvemos diversas estratégias, desde a comunicação nas redes e a mobilização de público em diferentes espaços da comunidade.

Curadoria que Gera Conexão

Tivemos uma curadoria preocupada em gerar conexão com o público e ampliar referências, exibindo filmes de diferentes gêneros e temas, buscando apresentar obras que refletem a realidade e os interesses da comunidade. Nesta etapa contamos com o trabalho da experiente produtora audiovisual Érida Ferreira, que fez uma seleção criteriosa de filmes que destacam a cultura afro-brasileira e incentivam a valorização e preservação dessas expressões artísticas únicas. Em cada sessão exibimos curta-metragens de produção independente e longas, desde clássicos já conhecidos do público a filmes contemporâneos.

Na seleção de filmes, não evitamos temas sensíveis e desafiadores, e exibimos filmes que abordam racismo, política, a história da diáspora africana e a luta por direitos civis, proporcionando ao público uma nova perspectiva sobre a formação do Brasil, enriquecendo suas referências históricas e culturais, proporcionando um espaço para a educação e reflexão sobre o passado do país. A partir desta curadoria, buscamos provocar o debate na expectativa de contribuir para a conscientização sobre as desigualdades raciais e estimular o pensamento crítico a respeito de estigmas voltados à comunidade negra.

Buscamos envolver públicos de diferentes idades, apresentando uma programação infantil que gerasse identificação nas crianças e adolescentes. Nestas sessões, além da exibição dos filmes, garantimos atividades lúdicas, onde os participantes pudessem falar sobre suas impressões dos filmes, através da fala, da dança e do desenho. Aqui demos atenção especial a detalhes que viabilizassem a melhor experiência, como transporte para os grupos, alimentação e uma equipe de educadores mediando a atividade.

Nesta etapa, estudamos quem seriam os convidados participantes dos debates com o público, sempre pessoas envolvidas com os filmes exibidos, pesquisadores ou lideranças da comunidade. Entre os convidados, recebemos Luciano Vidigal, diretor do curta “Lá do Alto”, a atriz Juliana França, protagonista do curta “Neguinho” e o protagonista do longa “Doutor Gama” na fase jovem, Angelo Fernandes, que foi criado em Santa Cruz, bairro onde acontece o projeto. A participação dessas pessoas foi fundamental para estimular um debate acessível, fundamental para a troca de experiências, a construção coletiva de conhecimento e de um espaço de escuta e respeito mútuo.

Estratégias para Mobilização de Público

Para garantir um público consistente ao longo das atividades do Cineclub Casaarão, implementamos estratégias de formação de plateia centradas na mobilização de diferentes grupos dentro do território. Tivemos uma equipe dedicada à formação de plateia desde o início do projeto, trabalhando no

mapeamento de instituições, projetos e iniciativas locais, com o objetivo de construir uma rede de parcerias que não apenas ampliasse a divulgação da programação, mas também incentivasse a participação ativa de diversos públicos nas sessões.

O processo de mobilização iniciou-se com um levantamento detalhado das organizações presentes na comunidade, como escolas, centros culturais, associações comunitárias, igrejas e projetos sociais. Após o mapeamento, estabelecemos diálogos com essas iniciativas, apresentando a proposta do cineclube e promovendo o alinhamento entre os temas abordados pelos filmes e os interesses ou demandas específicas de cada grupo. Essa estratégia resultou em parcerias que iam além da divulgação, incluindo a organização de grupos para participarem das sessões de forma coletiva e integrada.

A curadoria dos filmes desempenhou um papel crucial nesse processo. Cada seleção foi pensada para dialogar com públicos específicos do território, valorizando a conexão temática entre as obras e as realidades ou debates já presentes nas instituições parceiras. Por exemplo, obras com temáticas históricas contaram com a presença de movimentos culturais, como a tradicional Comunidade Mineiro Pau e um grupo de capoeira local.

Durante a realização do projeto, a mobilização foi ampliada para equipamentos públicos estratégicos e outros espaços, como organizações voltadas ao atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência, onde as atividades do cineclube foram divulgadas diretamente à população. Essa abordagem contribuiu para aumentar a capilaridade das ações, envolvendo públicos que, muitas vezes, não frequentam espaços culturais.

Essas estratégias de articulação comunitária e construção de parcerias foram fundamentais para o sucesso desta edição do Cineclube Casarão, assegurando sessões com alta adesão. O trabalho conjunto com a rede local demonstrou que, mais do que exibir filmes, o cineclube se tornou um espaço de encontro, troca e fortalecimento das relações comunitárias.

Figura 1 – Primeira sessão do projeto



Fonte: Ser Cidadão - autor: Adam Martins.

Comunicação como Pilar Estratégico

A comunicação desempenhou um papel central na realização deste projeto, sendo planejada com atenção à construção de uma identidade visual, definição de linguagem acessível e escolha de canais adequados para a divulgação. Contamos com uma coordenação experiente em comunicação popular, que elaborou uma estratégia integrada, voltada tanto para a promoção das atividades do cineclube quanto para a disseminação de conteúdos relevantes sobre o cinema negro nacional, alinhando o projeto a questões sociais e culturais pertinentes.

A identidade visual foi desenvolvida pelo Artista Fael, artista visual residente de Senador Camará, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Fael criou peças gráficas que não apenas valorizavam a cultura negra, mas também dialogavam diretamente com a estética e a identidade do público. Os materiais produzidos, marcados por elementos relacionados à favela e periferia, ajudaram a criar uma conexão imediata com os participantes e a reforçar o posicionamento do projeto como uma iniciativa cultural acessível e representativa.

Figura 2 – Identidade Visual



Fonte: Ser Cidadão - autor: Adam Martins

A comunicação nas redes sociais foi um canal importante para a divulgação do projeto, onde produzimos conteúdos com linguagem assertiva em múltiplos formatos. Publicações que destacavam a cinematografia negra e os artistas envolvidos nas obras exibidas desempenharam um papel essencial na ampliação do alcance do projeto. A divulgação nas redes sociais da Ser Cidadão, principal canal de promoção do cineclube, foram complementadas por parcerias com canais comunitários e a imprensa, que ajudaram a alcançar novos públicos.

Para ampliar ainda mais o alcance, investimos na divulgação offline, com a fixação de cartazes em locais de grande circulação, como escolas e comércios. Essa estratégia foi especialmente importante para atingir moradores das comunidades do entorno que não têm acesso frequente à internet, reforçando o caráter inclusivo do projeto.

A integração dessas diferentes abordagens de comunicação atraiu um público diverso, incluindo estudantes de cinema, produtores culturais e moradores de outros bairros da Zona Oeste. Essa pluralidade de participantes não apenas evidenciou o impacto regional do Cineclube Casarão, mas também destacou a importância de estratégias de comunicação que equilibrem os meios digitais e físicos para criar um engajamento genuíno e abrangente.

Equipe Alinhada às Necessidades do Território

A realização desta edição do Cineclube Casarão contou com uma equipe formada por profissionais negros, atuando em diferentes áreas, desde a coordenação até a mobilização de público. Esse time foi complementado por uma equipe voluntária, cuja dedicação foi fundamental para o pleno desenvolvimento do projeto.

A composição da equipe foi planejada cuidadosamente, integrando profissionais experientes do setor audiovisual e novos talentos formados em projetos parceiros da Ser Cidadão voltados para a cultura. Essa combinação de experiência e renovação permitiu não apenas a execução técnica do cineclube, mas também a formação continuada de profissionais da região.

Grande parte da equipe foi formada por moradores de Santa Cruz e outros bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Essa escolha estratégica garantiu que os objetivos e a metodologia do projeto estivessem profundamente alinhados com as demandas locais e com o público prioritário. Mais do que uma preocupação técnica, essa conexão com o território proporcionou uma troca cultural rica, em que as vivências locais influenciaram diretamente no planejamento e na execução das atividades.

Além de assegurar os resultados desejados para o cineclube, a decisão de contratar profissionais e fornecedores locais representou um compromisso concreto com o desenvolvimento sustentável da região. Essa abordagem fomentou a economia criativa, gerando oportunidades econômicas e fortalecendo redes de colaboração no bairro. Com a valorização e investimento nos

talentos locais, buscamos contribuir para que o Cineclube Casarão se tornasse mais do que um evento cultural, mas que se estabelecesse como um catalisador de transformação social, estimulando o protagonismo dos profissionais de cultura da região e a construção de um legado cultural duradouro.

Inclusão e Acessibilidade

Garantir a participação de pessoas com diferentes tipos de deficiência foi um dos objetivos do projeto. Para isso, realizamos um mapeamento cuidadoso desse público e desenvolvemos estratégias direcionadas para formação de plateia, combinadas com um longo estudo para a implementação de recursos de acessibilidade durante as sessões.

As parcerias com instituições especializadas desempenharam um papel fundamental na viabilização dessas ações. O Centro Municipal de Referência da Pessoa com Deficiência, com uma unidade em Santa Cruz, ofereceu orientações valiosas sobre as melhores práticas de acessibilidade. Também contamos com o apoio da JAMDS, uma organização local reconhecida por seu trabalho no atendimento a pessoas com deficiência, especialmente a comunidade surda. A JAMDS forneceu intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para todas as sessões, garantindo que os conteúdos exibidos fossem acessíveis a esse público.

Embora a inclusão de uma janela de LIBRAS nos filmes exibidos tenha sido inviabilizada por restrições financeiras, optamos por exibir todas as obras com legendas, ampliando as possibilidades de acesso. O espaço Ser Cidadão, onde foram realizadas as sessões, já possui infraestrutura adaptada para pessoas com dificuldades de locomoção, como idosos e cadeirantes, garantindo a presença e plena circulação desses públicos.

Essas iniciativas contribuíram significativamente para a participação de pessoas com diferentes tipos de deficiência, criando um ambiente inclusivo e acolhedor. A presença expressiva da comunidade surda em várias sessões foi uma das grandes conquistas do projeto, refletindo o impacto positivo das

medidas adotadas. Depoimentos de participantes confirmaram que os recursos oferecidos atenderam às suas necessidades, possibilitando uma experiência inclusiva e participativa.

Figura 3 – Acessibilidade



Fonte: Ser Cidadão. Autor: Adam Martins

Resultados Observados

Ao iniciar a produção do Cineclube Casarão, sentimos uma enorme responsabilidade em criar um espaço que fosse verdadeiramente transformador para a comunidade. Foram semanas dedicadas à pesquisa, aos debates em equipe e às discussões sobre a relevância de cada título.

Para avaliar os resultados e impactos do projeto, elegemos algumas ferramentas, como pesquisas de satisfação e outras estratégias de avaliação que geraram dados importantes, mas priorizamos a observação atenta e análise de cada sessão, a fim de identificar resultados qualitativos e indicadores de adesão.

A cada sessão, a sala de exibições se transformava em um verdadeiro espaço de diálogos e trocas de experiências. Foi emocionante ver como as

peças se animavam a partir da recepção e ambientação, que contava com o atendimento caloroso de nossa equipe, distribuição de pipoca e uma cenografia repleta de elementos alinhados ao tema do projeto. Também foi possível perceber como o público se conectava com os filmes, compartilhando suas emoções e interpretando as histórias de maneiras tão diversas. Os debates que se seguiram foram ricos e intensos, e muitas vezes me surpreendi com a profundidade das reflexões dos participantes.

A experiência mais gratificante deste percurso foi perceber o impacto do cineclube na comunidade. Vimos pessoas se aproximando da cultura cinematográfica, desenvolvendo um olhar mais crítico sobre o mundo e fortalecendo seus laços com a região onde vivem. Uma das falas que nos chamou atenção foi a de uma mulher, de aproximadamente sessenta anos de idade, que nos contou que aquela sessão teria sido sua primeira experiência no cinema. Depoimentos como este, que se repetiram ao longo do projeto, nos demonstram o impacto que iniciativas como esta têm em um território com poucos investimentos em políticas de promoção à cultura.

Os resultados alcançados pelo Cineclube Casarão confirmam os objetivos inicialmente traçados, evidenciando um impacto significativo na comunidade e destacando o cinema como uma poderosa ferramenta educativa e transformadora. Apesar dos desafios enfrentados, como a busca por recursos financeiros, a adaptação do espaço e a formação de uma equipe engajada, o impacto social positivo e os frutos do projeto trouxeram uma sensação de recompensa muito maior do que as dificuldades encontradas.

Um dos grandes marcos foi a conquista de um público diverso, composto por pessoas de todas as idades, gêneros, orientações sexuais e crenças, consolidando o cineclube como um espaço de produção de conhecimento, encontros e celebração da diversidade cultural, promovendo o diálogo e incentivando a convivência respeitosa entre diferentes perspectivas.

Além de seu papel cultural e educativo, o projeto gerou impactos econômicos importantes, estimulando a economia criativa no território. A contratação de profissionais e fornecedores locais contribuiu para a geração de renda e

o fortalecimento da economia da região. Essa decisão estratégica possibilitou a criação de um ecossistema criativo, no qual artistas, designers, técnicos e outros profissionais puderam colaborar, trocar experiências e inovar em suas práticas.

A partir de todas essas observações, percebemos que o projeto não apenas proporcionou acesso ao cinema negro nacional, mas também fomentou a criatividade, a valorização dos talentos locais e a formação de redes colaborativas. Essas iniciativas geraram novas oportunidades e ideias que transcendem o escopo do projeto, ampliando seu impacto para além das sessões de cinema.

Considerações

O Cineclube Casarão, nesta edição, surgiu como um espaço de educação e reflexão, para possibilitar que as gerações presentes e futuras obtenham uma compreensão mais abrangente sobre a complexidade de nossa história e suas conexões com os desafios do presente. Por meio das experiências compartilhadas, buscamos contribuir para as discussões sobre o papel transformador do cinema na promoção da diversidade e da inclusão, bem como na valorização e fortalecimento da cultura negra no Brasil.

Além disso, desejamos que os aprendizados e conquistas deste projeto inspirem outras iniciativas culturais que reconheçam no audiovisual uma poderosa ferramenta de educação e transformação social. Nosso objetivo é encorajar a criação de novos espaços que, assim como o Cineclube Casarão, promovam o diálogo, celebrem a pluralidade cultural e impulsionem o protagonismo comunitário.

A partir dessa experiência, reafirmamos a importância da realização de iniciativas que não apenas democratizam o acesso à cultura, mas também fomentam o desenvolvimento de ecossistemas criativos e inclusivos, promovendo mudanças significativas na sociedade e deixando um legado duradouro.

Filmes Exibidos

- Mar de Elas (Documentário/Curta-metragem)
- Abdias do Nascimento (Documentário)
- Travessia (Curta metragem / filme biográfico)
- Ó Pai ó (Comédia / drama / musical)
- O papel e o mar (Curta-metragem)
- Doutor Gama (Drama / biografia)
- Neguinho (curta-metragem /drama)
- Um dia com Jerusa (Drama)
- Maalun (curta-metragem / Infantil)
- Lá do Alto (curta-metragem)
- Besouro (Ação)

Referências

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PRUDENTE, Celso Luiz. Barravento: o negro como possível referencial estético do Cinema Novo de Glauber Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

PRUDENTE, Celso Luiz; PÉRIGO, Agnaldo. A dimensão pedagógica do Cinema Negro na percepção do etnoletramento em educação básica. Amazônica, Belém, v. 12, n. 1, p. 419-444, 2020.

ROCHA, Glauber. A Revolução do Cinema Novo. São Paulo: Cosacnaify, 2006.

ROSSINI, Miriam de Souza. O corpo da nação: imagens e imaginários no cinema brasileiro.

Revista Famecos. N°34 - dezembro de 2007.

ROSSINI, Miriam de Souza. O cinema da busca: discursos sobre identidades culturais no cinema brasileiro dos anos 90.

SILVA, Veruska Anacirema Santos da. Memória e cultura: cinema e aprendizado de cineclubistas baianos dos anos 1950.2010. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2010.

CAPÍTULO 5

CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO, CURRÍCULO E INFÂNCIA

Afro Diogo

Millena Barbosa da Silva

Fábio José Paz da Rosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-4

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de problematizar o Cinema Negro de Animação (CNA) enquanto perspectiva Decolonial para o currículo voltado às infâncias. De acordo com Pâmela Peregrino Cruz et al (2022), o Cinema Negro de Animação (CNA) é uma ferramenta de expressão de subjetividades de pessoas negras e percepções de mundo africanas e afrodiáspórica. Além disso, o CNA se apropria de técnicas e conteúdos de profissionais negros e negros do audiovisual que evidenciam a diversidade étnica, cultural e epistemológica.

A presença da autoestima das crianças negras apresenta uma lacuna significativa nas narrativas audiovisuais. Esse instrumento de poder, presente nos desenhos animados, não cessou de retratar indivíduos negros por meio de descrições que os posicionavam como objetos da História, e não como sujeitos críticos e criativos a partir de suas presenças corpóreas e estéticas e contribuição para aquilo que compreendemos como sociedade.

É importante compreender a autoestima como o resultado de uma avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma, percebendo-se como intrinsecamente positiva ou negativa em algum grau. Esse conceito está profundamente ligado ao meio social, onde crenças autossignificantes são construídas e expressas por meio de emoções e comportamentos, refletindo, assim, modos de sentir, perceber e existir no mundo.

A constatação de um número cada vez maior de animações infantis com protagonismo negro revela a necessidade de uma pedagogia das infâncias negras que se constituem de maneiras positivas e propositivas. Além disso, essas obras visam demonstrar a atenção tanto de produtores do audiovisual quanto de educadores para a construção de conhecimentos pautados nas ancestralidades negras que consequentemente reeducam nossos olhares. Dessa forma, nossas pesquisas com o CNA nos propicia, parafraseando Cláudia Miranda (2013, p. 110), “o desaprender para descolonizar os referenciais legitimados na transmissão de saberes legitimados como currículo”.

As infâncias constituem-se pelas imagens que reverberarão na formação de sujeitos. Pensar, produzir, transmitir e refletir sobre as imagéticas infantis com e para as crianças negras torna-se currículo a partir das demandas tanto midiáticas quanto escolares para que esses conhecimentos se façam presentes na produção do conhecimento curricular.

No caso das crianças negras, as imagéticas fundamentadas em suas epistemologias ancestrais produzem processos de ensino que indissociam corporeidades, estéticas e História. Para as crianças não-negras, a inter-relação dessas categorias propiciam novas formas de aprender sobre outras culturas, nas quais, outros sujeitos, diferentes delas, produziram seus próprios saberes.

Nesse sentido, compreendemos o CNA enquanto Pedagogia Decolonial, em diálogo com Catherine Walsh (2009), pois essa audiovisualidade está intrínseca à produção de conhecimentos das sociedades que historicamente tiveram suas epistemologias apagadas pelas estruturas de poderes coloniais, mas que concomitantemente lutaram para preservar seus saberes. Cláudia Miranda (2013) reitera que a luta antirracista teve (e tem) que enfrentar as grandes mídias, principalmente a partir da reivindicação do Movimento Negro com destaque para as políticas das ações afirmativas de ingresso de estudantes negros nos espaços universitários.

Miranda (2013) afirma que há uma produção dos detentores da grande mídia que produzem uma pedagogia midiática que ultrapassa os espaços da educação formal. Consideramos que na contemporaneidade, cada vez mais

a própria escola é atravessada pelos poderes impositivos tanto das mídias tradicionais quanto dos debates mobilizados pela extrema-direita nas redes sociais, tais como a falácia da ideologia de gênero nas escolas até a defesa do homeschooling. Mesmo com a ampliação dessa pedagogia midiática em espaços cada vez mais virtuais, continuamos a concordar com Miranda (2013) sobre a necessidade de ampliarmos as fronteiras epistêmicas da educação que demandam de nós, educadoras e educadores, a compreensão das estruturas de poderes discursivos, estéticos e imagéticos presentes em jornais, desenhos animados, novelas e seriados.

Uma das metodologias que temos utilizado em nosso Grupo de Pesquisa Didáticas Audiovisuais para a Infância e à Docência (DAUDI/UFRRJ) para compreender as relações de poder, negociações e emancipações presentes em filmes e animações com as temáticas afro-brasileiras e africanas é a Análise Crítica e Multimodal dos Discursos.

De acordo com Luiz Paulo da Moita Lopes (2016) existem muitas possibilidades de se compreender e analisar um texto a partir de todas as nuances que o englobam. Trata-se de abordagem crítica da tecnologia, que nos apresenta, diuturnamente, linguagens que produzem diferentes sentidos, sejam duas ou mais formas de representação. Logo, essa metodologia se faz necessária para entender uma produção mais complexa em sua modalidade, visto que o objeto a ser contemplado em termos analíticos atravessa a dimensão monomodal – ou meramente verbal – do discurso, já que abrange os diversos recursos semióticos que textos imagéticos (estáticos ou em movimento) transportam. (Lopes; Gonzalez, 2016, p. 687)

Por isso, vale mencionar que os textos multimodais são de forma frequente utilizados por meios de comunicação como forma de implementar ideias de interesses pessoais e de grupamentos no imaginário da população. Para compreensão de tal fato, a ideia de multimodalidade expande nossa visão a respeito dos interesses sociais, tornando imprescindível a possibilidade de haver um olhar crítico sobre diferentes tipos de texto que nos são ofertados na contemporaneidade.

Em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, Grada Kilomba (2019) ressalta a importância de propor uma relação de olhar subjetivo

no processo de análise da pesquisa, evidenciando os reflexos da colonização nos processos cognitivos e comportamentais de pessoas negras, como, por exemplo, no cabelo, na pele e na fala. Por isso, trazemos nesse texto, apropriando-nos da Metodologia da Análise Crítica e Multimodal dos Discursos, duas animações que em nossas pesquisas possibilitam pensar, evidenciar e construir outros currículos por meio das estéticas negras: a animação estadunidense *Hair Love* (2019) e a brasileira *Nana e Nilo e o tempo de brincar*.

***Hair Love*: aprendizagens sobre a afetividade negra**

A animação *Hair Love*¹ (2019), escrita por Karen Rupert Toliver e Jayme Lawson, duas mulheres negras norte-americanas, e dirigida por Matthew A. Cherry, um homem negro, conquistou a premiação de melhor curta-metragem no Oscar 2020. Essa obra infantil estadunidense evidencia, desde sua concepção, um dos princípios fundamentais do Cinema Negro de Animação (CNA): a narrativa que é construída e conduzida por pessoas negras, desde o roteiro até a direção. De acordo com Pâmela Cruz *et al* (2022), criar obras de animação com presença negra atua na camada pedagógica e como prática antirracista, possibilitando a reconstrução de subjetividades negras a partir de narrativas afrodiaspóricas:

[...] realizado por pessoas negras, protagonizado por histórias e personagens negras, o CNA é uma ferramenta de combate a todas as formas de racismo e desrespeito às práticas e crenças religiosas, se expressa por um conjunto de ações políticas. Reúne atores, instituições, resultados, processos e representações [...] que valorizam a identidade negra de crianças e das crianças que moram dentro de cada adulto. Uma das funções do Cinema Negro de Animação é ensinar a ver. (Cruz et al, 2022, p. 20)

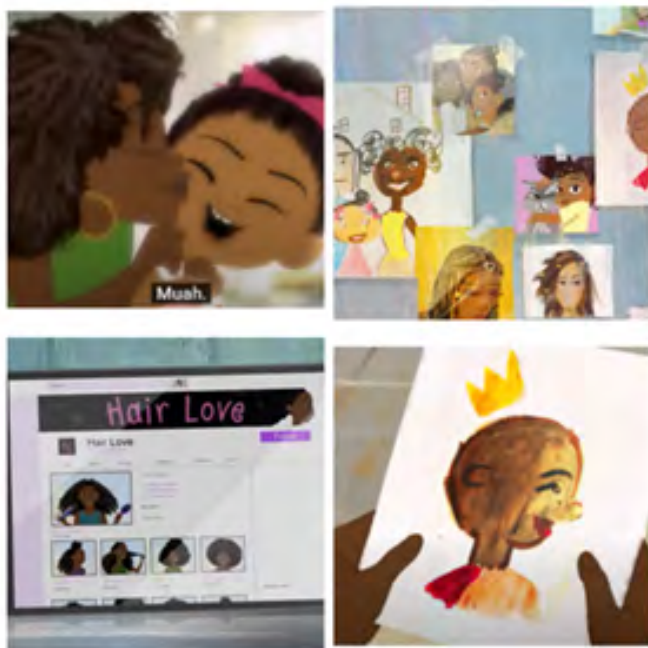
Neste sentido, *Hair Love* (2019) destaca a relação afetiva entre um pai e sua filha afro-estadunidense, com foco na experiência de cuidar do cabelo negro da sua filha. Embora o racismo estético não seja abordado de forma

1 Atualmente, o curta *Hair Love* (2019) originou um seriado de animação intitulado *Young Love*, transmitido pelo canal de assinatura Max, com um total de 12 episódios em sua primeira temporada, criado pelos mesmos autores.

explícita, a obra nos convida a refletir sobre o porquê muitas famílias negras, também vítimas desse tipo de racismo, desconhecem os cuidados adequados com os cabelos de suas filhas. Além disso, a masculinidade negra é evidenciada na narrativa, revelando como, muitas vezes, os cabelos de suas próprias filhas se tornam um território desconhecido.

Através da Análise Crítica Multimodal dos Discursos podemos observar por meio de uma obra elementos visuais, contextuais e narrativos presentes nas cenas. Embora a obra não conte com muitos elementos textuais, ela aborda, com delicadeza e profundidade, a relação afetiva entre uma família negra e o aprendizado de um pai, centrando-se no desafio e na intimidade do ato de cuidar dos fios de cabelo afro de sua filha, Zuri.

Figura 1



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28

Nas primeiras cenas da obra, podemos observar as preocupações do Cinema Negro de Animação em presenciar imagens de afeto e em contar his-

tórias sobre o cotidiano presente na Diáspora Negra. A Figura 01 retrata um momento de carinho entre mãe e filha, no qual a mãe, com cabelo natural volumoso, dá um beijo carinhoso em Zuri, transmitindo sentimentos de amor e segurança. O uso da palavra “muah” no subtítulo reforça a intenção de ternura na cena. Visualmente, há um destaque para os traços da estética negra. Esta imagem simboliza a importância da presença e da transmissão de valores positivos de autoimagem e cuidado dentro da família.

No início da trama, um mural com desenhos infantis é apresentado, destacando diferentes retratos de família, incluindo a imagem da mãe e de Zuri. Esses desenhos simplificados propiciam a percepção de Zuri sobre si mesma e sua família. O uso de cores vivas e traços despreziosos sugere criatividade e orgulho na identidade. Esta cena sublinha a relevância da autoexpressão na infância e como as crianças internalizam o amor próprio através da convivência com familiares que valorizam sua herança cultural.

É exibido um site intitulado “Hair Love”, criado pela mãe de Zuri, que apresenta vídeos e tutoriais sobre cabelos naturais. Esta representação aborda uma herança de autocuidado deixada pela mãe de Zuri, que estava internada em um hospital devido ao câncer. A plataforma digital remete à importância de as plataformas online contribuírem como ferramenta na disseminação de conteúdo educacional.

A presença de diferentes estilos capilares demonstra diversidade dentro da própria cultura afrodescendente e reafirma que cada cabelo possui valor e beleza. Este elemento conecta a narrativa pessoal da família a um contexto mais amplo de conscientização e celebração da identidade negra. Na última imagem, Zuri faz um desenho representando sua mãe, onde aparece uma figura com cabelo natural e uma coroa, simbolizando realeza e autoestima. Mesmo a mãe de Zuri não tendo mais seus fios capilares, o desenho aborda a multiplicidade dos cabelos e a importância da autoestima.

Figura 2



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28

Nessa sequência, nas imagens analisadas, a linguagem visual desempenha um papel central na construção da mensagem. Nas primeiras imagens, o pai aparece concentrado, com olhar atento e cuidadoso enquanto segura o cabelo volumoso da filha. Em tom cômico, o pai assume uma postura quase guerreira, segurando o pente como se estivesse prestes a entrar em uma batalha. Seu semblante expressa esforço, e o close-up em seu rosto, revela a frustração da tensão que expressa sua luta interna diante do desafio.

Nas imagens seguintes, a narrativa visual se aprofunda emocionalmente. A composição reforça o isolamento emocional do personagem, enquanto o espaço vazio ao redor amplia a sensação de impotência diante de um desafio aparentemente simples, mas carregado de significados sociais, como o desconhecimento sobre o cuidado dos fios de sua própria filha.

De maneira geral, o desafio do pai de Zuri apresenta, de forma simbólica e afetiva, os desafios enfrentados por muitas famílias negras no cuidado com cabelos afro. Isso resulta de um histórico de racismo estético que apagou conhecimentos ancestrais e desvalorizou características físicas naturais. A obra “Hair Love” para além de desafiar os estereótipos construindo sobre a estética negra, ressalta positivamente sobre a masculinidade negra ao apresentar um pai afetuoso, vulnerável e dedicado. Sua jornada não é apenas sobre aprender a pentear o cabelo da filha, mas também sobre conectar-se com sua própria identidade e quebrar ciclos de desconhecimento e negação.

Figura 3



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28

Por fim, a obra demonstra que, através do afeto, é possível superar os danos causados pela colonialidade, resultando em um racismo estético. Zuri, ao assistir aos vídeos instrutivos deixados por sua mãe e mostrá-los ao pai, é observada com um sorriso encorajador por ele. A cena reflete o papel da comunidade em apoiar as crianças na construção de sua autoestima. Embora o cabelo natural seja tradicionalmente associado ao universo feminino, essa cena quebra estereótipos de gênero ao mostrar o pai assumindo um papel ativo no cuidado do cabelo da filha.

Apesar de o pai revelar sua inexperiência e frustração, a perseverança dele em enfrentar uma tarefa que pode parecer desafiadora enfatiza a importância do processo de autodescoberta, além do valor da coletividade e do afeto na construção de laços familiares. Finalmente, Zuri aparece com um penteado bonito que a agrada, e esse momento reforça a mensagem central do curta: o amor e o cuidado podem transcender quaisquer dificuldades, reafirmando a importância do apoio familiar na afirmação da identidade negra.

As imagens de *Hair Love* exploram com profundidade temas como amor, identidade, e a importância da presença negra por meio dos desenhos animados. Por meio de uma narrativa visual rica e emocional, o curta destaca a beleza do cabelo natural como um símbolo de celebração da identidade negra. A história também quebra estereótipos de gênero ao apresentar um pai cuidando do cabelo de sua filha, enfatizando o papel da masculinidade na formação da estética e no fortalecimento da autoestima infantil.

Nana e Nilo: o encontro da infância negra com a ancestralidade

Nana & Nilo é uma animação brasileira, de autoria de Renato Nogueira e ilustrações de Sandro Lopes e de Cris Pereira, que visa a valorização das epistemologias do sul, vangloriando nossos saberes afro-latino-americanos. Ademais, é importante destacar que um dos principais objetivos da animação *Nana & Nilo* é tratar da tão escassa diversidade étnico-racial na produção voltada para o público infantil no Brasil, destacando uma

cultura diversificada por meio de outros estilos de vida, saberes e vivências. Portanto, compreende-se que:

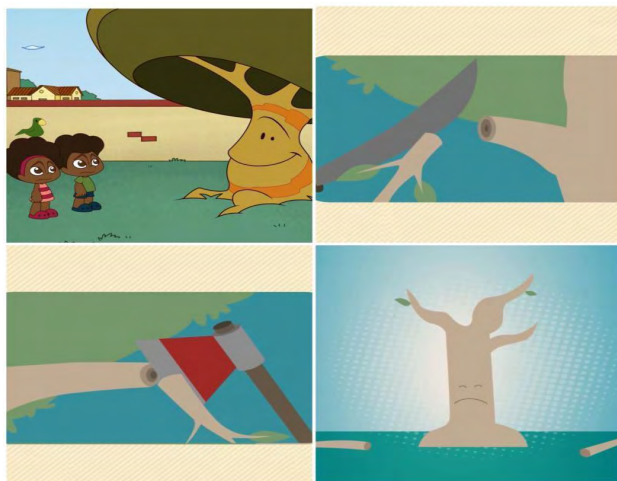
Nana e Nilo protagonizam uma série de aventuras exaltando ludicidade e modos positivos de convivência, além de buscar – e encontrarem – respostas para questionamentos próprios da infância. Nana e Nilo são irmãos gêmeos que passeiam pelo tempo para se divertirem e conhecerem hábitos de povos africanos e, para isso, vivenciam duas aventuras: uma no Egito e outra em Burundi. Para tanto, têm a ajuda de Gino, o pássaro falante, e de Mulemba – uma árvore mágica personificada num baobá que voa e fala. (Pereira, 2018, p. 01)

A partir das experiências do casal de irmãos Nana e Nilo, a animação busca dialogar com a arte através de danças e músicas para compartilhar saberes, singularidades, curiosidades e histórias de diversos lugares do Brasil. Além disso, também contribuem no compartilhamento de importantes aspectos da história e cultura afro-brasileira e africana ao longo dos anos, evidenciando a força da tradição oral dentre os povos africanos.

Um dos episódios dessa animação que evidencia o contato dos gêmeos com os conhecimentos ancestrais é *Nana e Nilo e o tempo de brincar* (2018). A história trata do desânimo de uma das amigas dos protagonistas em brincar. Ao perceber a falta de vontade de interação de outras crianças, Nana solicita ajuda da sábia árvore Mulemba. Dentro da Análise Crítica e Multimodal dos Discursos, é apresentada a possibilidade de transmitir uma sensação de poder ou soberania através do tamanho dos(as) personagens ou através do ângulo em que a imagem é posicionada e visualizada. Trata-se da metafunção interacional. Sendo assim, é possível perceber essa noção refletida através das árvores Mulemba, pois seu grande tamanho dentro dos enquadramentos das cenas se comparado ao de outros(as) personagens, contribui para seu papel de autoridade e detentora de um saber válido a ser compartilhado.

Mulemba compreende que houve uma interferência do tempo de brincar com a devastação ambiental. Para resgatar o tempo de brincar, é preciso de acordo com Mulemba, voltar ao passado.

Figura 4



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_hYtXeOP1E&t=80s

Há uma crítica presente nas imagens a respeito do desequilíbrio na natureza, como fica notória a expressão facial de tristeza na última árvore da figura 4 após ter seus galhos cortados.

Ao retornarem ao passado ancestral viajando no tempo através dos galhos de Mulemba, Nana e Nilo chegam ao Quilombo de Palmares. As crianças protagonistas são apresentadas à árvore Baobá que explica que Iroko, a árvore que na tradição Iorubá é a guardiã das variações meteorológicas, teve seus galhos cortados. Baobá explica de forma sábia e pacientemente que Iroko se multiplicou em muitas outras árvores que tinham muitos galhos que protegiam o Quilombo de Palmares. Os inimigos desse território só poderiam atacar se cortassem os galhos e assim foi feito. Com isso, o tempo de brincar foi cortado também. Baobá explica que Iroko está sentindo muita dor e que somente fazendo um bálsamo com as cinco raízes é possível curá-la e assim resgatar o tempo de brincar.

Para cumprir a missão de salvar Iroko, Nana e Nilo unem-se ao menino Zembi que é sobrinho de um líder do Quilombo dos Palmares e a menina Dandara, filha de uma das principais conselheiras dessa comunidade quilombola.

Nana e Nilo compreendem a valorização das tradições e a alegria de festejar a cultura ao compartilharem o conhecimento ancestral com Zempi e Dandara que apresentam-se com seus cabelos, vestimentas e adereços que reiteram suas ancestralidades como demonstrado no frame da Figura 5.

Figura 5



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_hYtXeOPIE&t=80s

Outro fator importante a ser mencionado, é que a análise da obra revela claramente que a relação entre Mulemba (a árvore mágica falante) e os(as) outros(as) personagens, pois transmite a ideia de que não somos seres superiores ou separados da natureza, mas sim parte integrante dela, coexistindo e compartilhando o mesmo espaço terrestre. Esse conhecimento enriquece não só a quem recebe este tipo de conteúdo, mas também, ao docente que está partilhando e abordando a obra como fonte de análise educacional, pois a animação em diversos momentos busca enfatizar a necessidade de proteger e preservar o meio ambiente e compreender as consequências, que em uma perspectiva ancestral, que inter-relaciona o presente e o passado.

Figura 6



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_hYtXeOPIE&t=80s

Ao compreenderem os malefícios ocorridos em decorrência de uma má preservação, as crianças Nana, Nilo, Dandara e Zembi juntamente com a árvore Mulemba, almejam solucionar este problema através da contribuição de saberes ancestrais buscando as cinco raízes que juntas formarão o bálsamo para curar Iroko: o fogo, a água, os cristais e a terra. Mas ainda, falta o último elemento que é a raiz natureza, que as crianças descobrem que é um menino negro de asas, que representa a própria alegria de viver e também a soma de todos tempos. A partir do encontro com essa alegria que deve estar em toda a criança, o bálsamo estava completo e Iroko foi curada. Abordar essa temática através do audiovisual ainda nas infâncias, reforça a importância para que as crianças tenham outra concepção de relação com os territórios, que interpretamos pelo conceito de biointeração cunhado por Nêgo Bispo (2023).

O autor proporciona a compreensão de que a biointeração mantém uma relação harmoniosa e comunitária entre seres humanos e natureza, é o contraponto do acúmulo de bens e riquezas, é a oposição do “ter”. A biointeração está ligada ao “ser”, promovendo uma reconexão cosmológica, ancestral e espiritual com o território, respeitando a diversidade e os saberes tradicionais.

Conclusão

Hair Love e *Nana e Nilo* são duas obras do Cinema Negro de Animação que suscitam nas educadoras e nos educadores a construção de outros conhecimentos que ressignificam o currículo para as infâncias. Em *Hair Love*, as personagens presentificam a existência humana com suas corporeidades quando a menina Zuri precisa ter seus cabelos cuidados e penteados pelo pai. Nessa animação, compreendemos que esses gestos, que deveriam ser tão comuns, ainda são tão necessários às populações negras que historicamente tiveram suas corporeidades destituídas de afetos para serem subjugadas aos processos coloniais.

Hair Love é uma animação que ao trazer as relações de afetos entre a mãe, o pai e a filha revelam a necessidade de que as crianças negras se compreendam amadas e cuidadas. Dessa forma, elas também aprenderão a retribuir constantemente o carinho que recebem.

Em *Nana e Nilo e o tempo de brincar*, as crianças aprendem a retribuir o amor compreendendo que é preciso preservar a natureza restituindo-a em sua plena essência. Para isso, Nana e Nilo, que não podiam brincar pois seus amigos estavam sem ânimo, tiveram que retornar ao passado que foi devastado na imagem da árvore Iroko, que teve seus galhos cortados pelos inimigos do Quilombo de Palmares. Afinal, Iroko é a árvore responsável também pelo tempo de brincar.

Como a sábia árvore Mulemba levou *Nana e Nilo* por meio da transposição temporal, e assim eles puderam compreender que o passado afetou o presente, professoras e professores podem vislumbrar nessa animação outros currículos que inter-relacionam saberes históricos fundamentados nos quilombos e nos conhecimentos científicos acerca da preservação ambiental.

Tanto *Hair Love* quanto em *Nana e Nilo*, as imagens das protagonistas aprendem a resgatar a ancestralidade por meio de suas corporeidades e de suas existências com a natureza que deve ser preservada. Se compreendemos que as crianças aprendem a ser ver por meio das animações, podemos vislumbrar que o contato dos nossos estudantes com essas audiovisualidades mobilizam a construção de conhecimentos curriculares ao mesmo tempo sensíveis, criativos e ancestrais.

Referências

BYRD, Ayana (Org.); THARPS, Lori (Org.). **Hair story: untangling the roots of Black hair in America**. New York: St. Martin's Press, 2001.

CRUZ, Pâmela Peregrino da; SANTOS, Erlane Rosa dos; COUTO, Filip de Souza; SOUSA, Jhonatan Almeida de. **Cinema Negro de Animação e processos educativos afrocentrados**. In: AVANCA | CINEMA 2022, n.º 13, 2022

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz- corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p

GONZALEZ, Clarissa Rodrigues; LOPES, Luiz Paulo da Moita . Performance narrativa multimodal de Agrado em Tudo sobre minha mãe: desarticulando a autenticidade de gênero. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 679-708, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para uma educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei n. 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul.– out, p. 100-118, 2013.

PEREIRA, Rafaela. **Nana & Nilo: Um resgate literário e filosófico**. Minas Gerais:UFMG,2018.Disponívelem: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/arquivos/autores/renatonogueracritica17.pdf>Acesso em: 07 jul. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

CAPÍTULO 6

A PRESENÇA DO CINEMA NA AULA DE ARTE¹

Luciano Dantas Bugarin

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-5

Introdução

Este trabalho foi escrito em 2021 e publicado pela primeira vez em 2022, durante minha pesquisa para a dissertação que realizei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Profa. Dra. Índia Mara Martins. Desenvolvi nesse trabalho uma proposta do uso do cinema como abordagem pedagógica do ensino artístico.

Apresento esse texto novamente, como um recorte de minha pesquisa atual no doutorado, que realizo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet. Assim, realizei algumas atualizações de acordo com o rumo que a pesquisa vem tomando sobre uma pedagogia intermediática no ensino de arte.

Aponto questões acerca da apreciação de obras de arte por meio de filmes dentro do contexto do ensino de arte. De início, cito que a característica de distração que acompanha o cinema desde a sua criação acaba sendo uma vantagem em relação à pintura e suas reproduções impressas, pois, “no cinema, o público não separa a crítica da fruição” (Benjamin, 1985, p. 33), fazendo com que o vínculo de apreciação por parte do espectador ocorra mais facilmente através de sua contemplação em um filme do que na obra original ou em uma simples reprodução.

¹ Esse texto foi publicado originalmente sob o título “A importância do cinema na arte-educação”, como capítulo do e-book “Escola em tempos de conexões - volume 01”, de organização de Paula Almeida de Castro, Gêssika Cecília Carvalho da Silva, Ricardo Jorge de Sousa Calvanti, Alex Vieira da Silva e Givanildo da Silva, publicado em 2022 pela Realize Editora.

Defendo, então, a importância de conduzir a disciplina de arte de modo que a abordagem do cinema ocorra de forma mais significativa em seu potencial plurimidiático, diferente de sua abordagem mais corriqueira na escola, que costuma ser apenas como uma ferramenta ou apoio didático.

Manifestações artísticas são passíveis de abranger diferentes leituras e interpretações conforme determinadas condições inerentes ao ato da apreciação de uma obra visual, seja ela um filme ou uma pintura. As sensações geradas em um espectador ao apreciar uma obra de arte visual podem ser moldadas por determinadas construções culturais, por um lado, e aspectos individuais a partir da personalidade do espectador, seus conhecimentos, sua visão de mundo e sua história passada e presente, por outro lado.

Toda obra de arte possui um potencial estético que existe nela mesma e pode apenas sustentar-se e resistir ao teste do tempo por si própria. Segundo Benjamin, toda obra de arte é produto de uma época, localidade e contexto específicos (*ibid.*). Mas um artista, ao realizar uma obra, busca ir além de seu tempo, compondo-a de uma consistência perceptiva que possibilite a qualquer um em diferentes espaços-tempos estabelecer uma relação de afeto com sua obra.

Gilles Deleuze e Félix Guattari usam os termos *perceptos*² e *afectos*³ para caracterizar um bloco de sensações que se manifestam a partir de uma obra de arte. Para os autores, uma obra de arte é um ser de sensação e existe independentemente da apreciação de um ser humano. “A arte conserva, e é a

2 “*Percepto*” é uma noção desenvolvida por Deleuze e Guattari a respeito das sensações contidas em uma obra de arte e sua capacidade de durar e se manter através do tempo. “Há os conceitos, que são a invenção da Filosofia, e há o que podemos chamar de ‘*perceptos*’. Os *perceptos* fazem parte do mundo da arte. O que são os *perceptos*? O artista é uma pessoa que cria *perceptos*. Por que usar esta palavra estranha em vez de percepção? Porque *perceptos* não são percepções. O que é que busca um homem de Letras, um escritor ou um romancista? Acho que ele quer poder construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem. O *percepto* é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente” (Deleuze; Parnet, 1988, p. 46).

3 “*Afecto*” é o conceito utilizado por Deleuze e Guattari para designar sensações ocorridas no corpo e na mente das pessoas por influência da experiência estética de apreciação dos *perceptos* de uma obra de arte. “Tentei definir o *percepto* como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os *afectos* são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O *afecto* é isso. Será que a música não seria a grande criadora de *afectos*? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível (*id.*, *Ibid.*, p. 47).

única coisa no mundo que se conserva” (2010, p. 213). Isto vai além da conservação dos materiais utilizados na criação artística. Um filme expõe o espectador a estímulos sensoriais de modo que as percepções geradas na apreciação de uma pintura, vista inserida em um filme, podem vir a ser mais significativas que a percepção de uma reprodução impressa desta mesma pintura ou até da pintura em si.

Aponto, então, como o cinema pode intensificar a experiência estética da apreciação de pinturas, ao apresentá-las em filmes. Percebe-se o potencial desta abordagem para o ensino de arte: o aspecto de entretenimento do audiovisual contribui no prazer do seu desfrute pelo espectador, deixando-o mais propenso a uma postura positiva em relação a uma obra. Um vínculo mais complexo de se estabelecer entre este mesmo espectador e a obra em si mesma (Benjamin, 1985).

Arte e Sensação

As percepções que uma pessoa tem de uma obra representam apenas uma parcela das sensações que podem ser geradas pela obra ao longo de sua existência. Esta contém sensações em si mesma que, apesar de terem sido criadas pelo esforço de um artista, ultrapassa os limites de sensações que podem ser extraídas de uma obra e afeta percepções sobre ela de maneira diversa e múltipla também no tempo. Uma obra afeta de forma diferenciada, não apenas indivíduos distintos, mas também o mesmo em inúmeros momentos de maneira tal que nem sempre corresponda ao que nela está contido. “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *afectos*” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 213).

A força da pintura reside no potencial de transmitir sensações por meio de imagens cuja capacidade de assimilação por parte do espectador se dá de forma mais perceptiva e menos descritiva. A potência estética das imagens pictóricas apresenta-se nas representações das forças invisíveis da vida. O conceito de imagem-sensação, criado por Deleuze, evidencia “quase pedagogicamente, a coincidência e identidade profunda entre imagem e sensação quando o que está em causa é a pintura” (Carvalho, 2007, p. 9). Imagens

artísticas atuam de uma forma potencialmente didática em relação a sentir e pensar o que se vê.

A forma como cada pessoa pode apreciar e perceber uma obra de arte pode ser diferente a depender da ocasião em que a contempla. Isto ocorre pois uma obra que se perpetua no tempo contém diversas potenciais sensações que a faz exceder os limites da percepção humana imediata. O que muda não é a obra em si mas a obra muda se o olhar do espectador sobre ela mudar também.

Segundo Deleuze e Guattari, o pintor constrói a estrutura de monumento de uma obra de forma perceptiva e vidente almejando o que ainda não aconteceu, ao invés de apenas resgatar memórias ou relatar o presente (2010). O que sustenta uma pintura é a capacidade de construção de forças a partir de uma análise de devires de memórias e sensações, ou seja sua capacidade de se manter atemporal e universal. Os *perceptos* inventados por um artista estimulam no espectador uma forma inquietante de ver e de pensar sobre o que se vê. A capacidade de uma obra de apresentar uma subversão de percepções evidentes de apelo atemporal e universal é seu atestado de conservação estética.

O valor de uma obra de arte está nas múltiplas leituras que possibilitam pensamentos e reflexões vigorosas que passam a moldar e pertencer ao repertório da individualidade do espectador. As sensações geradas pelas observações de um indivíduo o libertam de clichês e significações dominantes. A profusão de elementos contidos em blocos de sensações em uma pintura levam ao aprofundamento da relação da consciência do espectador com as forças invisíveis que o cerca. Os “pintores são muito conscientes desse problema. (...) E não seria esse o gênio de Cézanne, o de ter subordinado todos os meios da pintura a esta tarefa: tornar visíveis a força de plissamento das montanhas, a força de germinação da maçã?” (Deleuze, 2007, p. 63).

Ao longo da história da arte, os pintores foram buscando soluções para o problema de “decomposição e recomposição dos efeitos” (*id.*, *Ibid.*, p. 63). Ou seja, a busca por soluções estéticas eficientes na captura de forças. À medida que um problema de representação pictórico era resolvido e dominado, seu contínuo uso levava a um desgaste estético que impulsionava a busca por

novas soluções a novos problemas. Este processo caminhou de tal forma até atingir a total ausência do figurativismo. Porém a arte abstrata acabou por racionalizar em demasia a representação do invisível, levando a figuração a retornar de forma dinâmica a fim de se voltar a explorar mais a imagem-sensação.

Um artista costuma basear-se em suas percepções individuais, memórias e perspectivas, porém é pertinente ressaltar que a presença da individualidade do artista na criação artística iniciou-se no *Trecento*⁴ e foi progredindo paulatinamente em prol da livre expressão artística tão evidente na arte moderna. A partir daí, as constantes buscas por novas formas de representação e captura de forças foram cada vez mais diversas e ligeiras, onde o tema tinha cada vez menos importância.

O Abstracionismo abandonou o tema de vez, em prol de uma expressão mais experimental distante da figuração. Embora a arte abstrata esteja deveras associada a sensações⁵ e emoções, suas representações seguiram, em via de regra, uma rígida racionalização das emoções de tal forma que a personalidade minimizou-se em prol de uma concepção mais funcional (Argan, 2010).

De qualquer modo, a imagem-sensação de uma pintura é resultado de uma composição estética que leva a obra a se tornar um ser de sensação, que existe independente de espectadores. Ela existe em si mesma, muito além dos materiais empregados na sua realização. Embora o domínio de técnicas seja pertinente na elaboração de uma composição estética, “nunca uma obra de arte é feita por técnica ou pela técnica” (*Id., ibid.*, p. 247).

⁴ *Trecento* é o período da história da arte correspondente ao século XIV, que marca o fim da idade média na Itália e início do período do Renascimento.

⁵ Pode-se citar como exemplo, obras de Kandinsky que representavam sensações produzidas pela percepção sonora como os quadros “*Para a voz desconhecida*” (1916), representação da sensação que ele sentiu ao ouvir pelo telefone a voz de Nina Andreevsky, a quem ele não conhecia pessoalmente, e “*Impressão III (Concerto)*” (1911) realizada a partir de sensações experimentadas por ele após apreciar um concerto com composições musicais de Arnold Schönberg.

Figura 1 - fotograma do filme “*Blinkity blank*” (1956), de Norman McLaren.



fonte: La cinémathèque française⁶.

Figura 2 - Paul Klee - “*Abóbora-pássaro-azul*” (1939) - guache sobre papel montado em papelão - 34,3 x 49,2 cm - Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque, EUA



fonte: 1STDIBS⁷.

Experiência Estética na Arte-Educação

A arte-educação posiciona a apreciação de imagens artísticas como vertente primordial da formação e desenvolvimento cognitivo do estudante. Pois, segundo Ana Mae Barbosa, “(...) é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte” (2005, p. 5). Compreender e sentir imagens da arte promove um pensamento construtivo e criador de sentido de uma pessoa em um mundo extremamente visual.

⁶ Disponível em: <<https://www.cinematheque.fr/film/58563.html>> Acesso em: 20 de jan. 2025.

⁷ Disponível em: <<https://www.1stdibs.co.uk/art/prints-works-on-paper/material/paint/?page=6>> Acesso em: 04 de jun. 2020.

A importância da imagem artística na arte-educação não está apenas no reconhecimento de técnicas e memorização de símbolos e elementos formais sem que haja um efetivo estímulo das sensações causadas nos estudantes pela apreciação da obra. Para que o ato de apreciar esteja mais relacionado à leitura sensível em oposição a uma simples contemplação, é fundamental que o estudante seja incentivado a perguntar e interpretar e não apenas perceber e sentir.

Não visa-se fazer perguntas que já possuem respostas, mas estimular o pensamento gerado a partir de uma elaboração própria de sentido. Isto é, construir um interesse a partir de sensações particulares ao ser atravessado pela imagem. “Compreender que o pensamento possui uma função criadora modifica totalmente o modo como compreendemos o saber que agora pode ser definido também como uma função e não como uma forma ou uma força” (Pougy, 2007, p. 495).

As sensações experimentadas pelo espectador ao apreciar uma obra de arte podem estar vinculadas a construções culturais de imagens referenciais que variam de acordo com o espaço-tempo. Assim a disposição de se apreciar, ou o interesse em interagir com uma determinada obra pode ser interligada a um contexto cultural. Por exemplo, a pintura de Leonardo da Vinci⁸, “*Mona Lisa*” (1506), passou a ser apreciada de uma forma tão prestigiada e única como é hoje, após seu roubo em 1911⁹. Até então, a pintura era exibida no Museu do Louvre, junto a outras obras e recebia a mesma atenção concedida a elas. Hoje a pintura encontra-se sozinha em uma parede com grossa proteção de vidro e é a obra mais vista do museu.

Outro aspecto inerente à apreciação de uma obra de arte é o do gosto pessoal. Ainda que a proximidade e convivência com a arte seja importante no desenvolvimento de uma percepção estética, o gosto individual de uma pessoa não é ligado de forma definitiva a seu capital cultural¹⁰. A sensibilidade de uma pessoa pode ser suscetível à variabilidades de preferências estéticas. Desta forma, o gosto não se limitaria a ser visto como uma determinação

8 Leonardo da Vinci (1452-1519) foi um polímata italiano, que dentre muitas atividades, se destacou na pintura durante o Renascimento italiano

9 <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cyx5v0ey953o>> Acesso em: 21 de jan. 2025.

10 Pierre Bourdieu (2011) utiliza este termo para se referir à bagagem cultural adquirida por um indivíduo e seu consumo de bens culturais de forma habilidosa. Este capital pode ser adquirido por meio da educação, socialização ou tradição.

institucionalizada, mas “como algo bastante pessoal e individual, resultante somente da resposta emocional de cada um ao perceber ou experimentar o objeto estético” (Barcelos, 2014, p. 12).

Aponta-se também que para a arte-educação, qualquer tipo de conceito de hierarquia cultural, como a noção de alta cultura¹¹ não é pertinente, pois assim como estas análises seguem parâmetros legitimados por uma construção social coletiva, as atribuições perceptivas geradas nos estudantes estarão inseridas em uma lógica pontual do micro universo da sala de aula ou do entorno da escola.

Embora, frequentemente, o gosto pessoal seja o resultado de uma construção cultural, o indivíduo cujos *afectos* são constantemente estimulados predispõe seu pensamento a uma tendência de buscar noções de entendimento além daquilo que lhe agrada para aquilo que precisa ser compreendido. “Muitas vezes, o interessante é aquilo que não tem sentido, mas que possibilita a sua construção” (Pougy, 2007, p. 495).

A experiência estética vivida por um grupo de estudantes pode não seguir um raciocínio previsto ou uma construção trivial, mas constituir um movimento aberrante, que pode seguir uma lógica básica e também um processo de disposição particular (Deleuze; Guattari, 1996). Se os *perceptos* e *afectos* de uma pintura já são existentes anteriormente a quaisquer espectadores em suas apreciações, penso que eles coexistem nas crianças como forças invisíveis que após uma experiência estética são constatadas e possivelmente mobilizam percepções.

Experiência Estética no Cinema

Durante o Renascimento, a pintura constitui-se como uma janela para o mundo. A partir da escola de pintura holandesa barroca ela torna-se algo que está no mundo. A utilização de instrumentos ópticos evidencia a subjetividade do olhar. O olho humano também é um instrumento óptico, mas deixa de ter

11 Alta cultura é um conceito utilizado para se referir a produções culturais que são consideradas clássicas com base em cânones, normas e tradições acadêmicas, históricas e sociais. Alguns autores como Adorno (1982) consideram que a popularização de produções culturais por meio de uma indústria cultural implica na depreciação do nível de criação e percepção da cultura.

uma posição privilegiada de percepção absoluta da realidade. Para Kepler¹², mecanismos artificiais como as lentes corrigem a percepção natural humana da visão, a qual seria distorcida. Lentes tecnológicas como a do cinema possibilitam um leque de potencialidades maior que o da visão humana.

A profusão de dispositivos imagéticos possibilitou que a visão do espectador tornasse-se um objeto de conhecimento. A representação das imagens estão associadas à pessoa que as vê. Ele passa a ter maior autonomia perceptiva. O mundo moderno exige um observador mais adaptável, livre e produtivo. Dispositivos que foram criados com propósitos científicos transformaram-se em dispositivos de entretenimento. Pode-se citar, entre eles, o cinematógrafo.

Para Hugo Münsterberg, o efeito da experiência estética ocorre de forma mais imediata e eficiente no cinema do que na pintura. Enquanto que o espectador da pintura sente-se confrontado e compelido a estabelecer uma conexão com a obra, no cinema, ele estabelece esta relação de forma mais absoluta. Quando “vemos uma fotografia da pintura renascentista, desejamos ver o original e, desse modo, não ficamos realmente satisfeitos com o objeto em frente a nós; mas quando vemos um bom filme ficamos satisfeitos (*apud* Andrew, 1989 p. 32).

Enquanto a pintura trabalha com a captura de um determinado momento e representa a sugestão de um movimento, o cinema captura o movimento em si para apresentar uma descrição de sentimentos, apesar de uma aparente objetividade visual. “Em toda parte, a sucessão mecânica de instantes quaisquer substituí a ordem dialética das poses” (Deleuze, 1983, p. 9). Podemos pensar na proximidade da pintura com o cinema a partir da concepção de Aby Warburg¹³, de que uma pintura está repleta de movimento invisível, como fotogramas de um filme. Um instante em movimento contínuo.

12 Johannes Kepler (1571-1630) foi um astrônomo e matemático alemão conhecido por seus trabalhos e pesquisas no campo óptico. Entre eles, o telescópio refrator, desenvolvido com base no trabalho de Galileu Galilei (1564-1642), astrônomo e físico italiano.

13 Aby Warburg (1866-1929) foi um historiador de arte alemão, pioneiro no reconhecimento da importância da reprodução fotográfica no estudo de uma obra de arte. Posteriormente ele também se interessou pela reprodução cinematográfica.

Quando um filme apresenta uma pintura em sua representação audiovisual, percebe-se um amplo conjunto de possibilidades estéticas por meio dos elementos cinematográficos. Esta reprodução/transposição pode intensificar a experiência estética por meio de uma apreciação mais imersiva e uma recontextualização mais significativa da obra original. Isso acontece, também, em outros meios de reprodução como a gravura e a fotografia. O cinema, no entanto, compreende modificações mais significativas e culturais, que vão desde a forma de contemplação¹⁴ a forma como se interpreta a imagem.

Isto não implica em uma depreciação ou distorção da obra de arte original. Apesar do cinema possuir técnicas e códigos distintos da pintura, Kandinsky (2016) afirma que todas as formas de produção artística tem uma mesma origem interior, e se expressam por diferentes técnicas. A forma como o cinema gera sensações no espectador é análogo àquelas geradas por pinturas, apenas distinguindo-se em aspectos inerentes a cada meio. Como, a leitura mais fragmentada e imersiva do filme em oposição a uma leitura mais contemplativa e distante da pintura.

Cinema na Arte-Educação

Observo a significância da experiência estética através do cinema no ensino de arte, pela natureza passional mais presente nos interesses infantis em oposição a um conjunto de conhecimentos externos a suas vivências. Frequentemente a escola negligencia isso, focando os esforços e recursos de ensino na aquisição de conhecimento e compreensão de técnicas, sem que haja uma aproximação prévia para que os estudantes possam interessar-se minimamente por saberes que parecem distantes. Assim eles não conseguem compreender as razões deste ensino e não demonstram entusiasmo (Dewey, 1965).

A sala de aula fundamenta-se como um espaço de comunicação e suporte ao aprendizado, e atualmente, com a oferta cada vez mais ampla e acessível

¹⁴ Segundo Benjamin (1985), o cinema possibilita transformar o modo de apreciação e contemplação individual (ou por poucas pessoas) pertinente à pintura para uma contemplação coletiva em uma sala de cinema, além do alcance a um maior público de forma simultânea.

de mídias audiovisuais, há progressivamente uma demanda por parte dos discentes que exige a inserção do uso delas na sociedade em suas condutas social e cultural.

Uma pintura pode ter um grande número de elementos visuais sem que haja necessidade de qualquer recurso complementar para que seja realizada sua leitura, pois ao apreciar um quadro, o espectador pode ver e rever cada detalhe de sua composição por quanto tempo for necessário a fim de interpretar e identificar cada aspecto da narrativa visual. Uma história, por mais complexa que seja, quando narrada em um quadro permite por sua carência de unidade de tempo perceptível, que seja lido, relido e interpretado em sua totalidade.

O cinema aplica uma série de recursos visuais e sonoros que foram sendo desenvolvidos ao longo de sua história para tornar sua narrativa mais clara, mais interessante. Ou ainda, eles são utilizados para chamar a atenção do público para certo aspecto da história que pretende contar, pois é inerente ao filme ser composto de diversos planos simultâneos que nunca cessam de ora substituir-se, ora existir concomitante, assim, muitas vezes não há tempo disponível para que o espectador perceba todos os elementos essenciais ao entendimento da história que se narra. Por isso a linguagem audiovisual foi incorporando recursos de enquadramento e movimentação de câmera. Enquanto o quadro pictórico apresenta apenas um fragmento de um contexto, o quadro cinematográfico apresenta fragmentos que se comunicam entre si em um grande contexto (Deleuze; Guattari, 2010).

Por um lado, no cinema, a imagem-tempo limita a celeridade do tempo que um espectador dispõe para apreciar uma pintura, por outro lado, “o plano comporta o tempo. E o modelo do todo, da totalidade em movimento, supõe que haja relações entre imagens, na própria imagem, entre a imagem e o todo” (Augusto, 2004, p. 41). Visto que, “(...) o quadro nos ensina desse modo que a imagem não se dá apenas a ver. Ela é tão legível quanto visível. O quadro tem essa função implícita de registrar informações não apenas sonoras, mas visuais” (Deleuze, 1983, p. 20).

Figura 3 - Bajado - “*sem título*” (sem data) - óleo sobre madeira - 74 x 60 cm - coleção particular.



fonte: Arte Popular do Brasil¹⁵.

Figura 4 - fotograma do filme “*Bajado*” (2015), de Marcelo Pinheiro.



fonte: autor¹⁶.

Expressando Sensações por Meio do Fazer Artístico

O fazer artístico no ensino de arte, visa levar o estudante a expressar os *afectos* assimilados durante a experiência estética da apreciação, por meio da própria arte. Expressar-se artisticamente, neste caso, implica levar uma criança a “pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais” (Barbosa, 2005, P. 34).

15 Disponível em: <<http://artepopularbrasil.blogspot.com/2013/01/normal-0-21-false-false-false.html>> Acesso em: 21 de dez. 2021.

16 Imagem capturada do filme “*Bajado*” através do programa *VLC Media Player*, pelo autor. 21 de dez. 2021.

Algumas pessoas têm o hábito de, ao se depararem pela primeira vez com obras de arte moderna não figurativas ou de uma figuração mais intensa, como nas obras de Paul Klee¹⁷, tender a considerá-las de fácil execução ou “infantis”. Porém esta impressão momentânea desaparece se as obras forem percebidas com maior atenção, pois ela contém signos visuais baseados em inverossimilhança e imperfeições que visam revelar a intensidade de forças invisíveis. Podemos “também admirar os desenhos de crianças, ou antes comovermo-nos com eles; é raro que se mantenham de pé, e só parecem com coisa de Klee ou de Miró¹⁸, se não os olhamos muito tempo” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 215).

Expressar sentimentos gerados pela arte por meio da própria arte é uma tarefa árdua. Por outro lado, a arte-educação não objetiva pedir “a uma criança de dez anos que desenhe como Ingres¹⁹ ou como um desenhista publicitário” (Bergala, 2008, p. 174-175). Pensemos a prática da releitura, por exemplo. Ela não se resume a um refazer ou uma espécie de cópia, mas sim, em apresentar uma interpretação própria, ou ainda, expressar um afeto ou sensação em relação à obra original. São obras que não se mantêm de pé por si só, mas que mantêm-se como exteriorização de sensações próprias de quem as fez. São significativas no processo de formação artística do estudante no processo de autoconhecimento e autocontemplação. “(...) as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 14).

17 Paul Klee (1879-1940) foi um pintor alemão de estilo amplamente próprio e único que passou por diferentes tendências artísticas como o expressionismo, cubismo e surrealismo. Ele também lecionou na escola da Bauhaus. Suas obras exploram de forma intensa cores e formas e abrangem uma variedade de materiais e experimentações plásticas. Sua total ausência de compromisso com o realismo das formas e a perspectiva renascentista e dedicação a formas simbólicas simplificadas e imperfeitas podem parecer à primeira vista, para um espectador desacostumado com sua estética pictórica, obras de estética infantil.

18 Joan Miró (1893-1983) foi um pintor espanhol de estilo surrealista. Tendo sido influenciado pelo cubismo e fauvismo, suas obras focam na expressão por meio de linhas, cores e formas. Seu estilo onírico, simbólico e simplificado flertou bastante com o abstracionismo e sua obra aparenta superficialmente uma suposta simplicidade estética.

19 Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867) foi um pintor francês extremamente técnico, que atuou dentro do movimento do neoclassicismo, onde o desenho era valorizado como elemento primordial na pintura.

A produção fílmica é, também, uma prática artística apta a ser adotada no ensino de arte pois pode-se pensar o fazer audiovisual sob a ótica do fazer artístico plástico: como representar o que se pensa ou o que se sente em relação a uma mensagem e o meio que será utilizado para transmiti-la? Qual a visão do artista sobre essa mensagem? “O fazer permite ao aluno entrar em contato com a criação de forma concreta e matérica, estimulando sua percepção e sua reflexão sobre as questões formais inerentes ao fazer/pensar arte” (Cohn, 2013, p. 187).

A realização de um filme como prática artística na arte-educação pode oferecer possibilidades estéticas e criativas das mais variadas, tornando o ato da releitura da obra de arte mais significativa para os estudantes. O cinema apresenta-se como uma linguagem visual de mais apelo que a pintura, por sua característica de “tecnologia/entretenimento mais próximos de seu cotidiano e seus interesses” (Bugarin; Martins, 2021, p. 39). A própria prática incorpora a criação a uma prática cultural significativa e poética que direciona o aprendizado em si. Pois, “aprende-se experimentando, fazendo, desafiando o desconhecido, surpreendendo-se com o outro numa relação lúdica de descoberta” (Fresquet, 2013, p. 172),

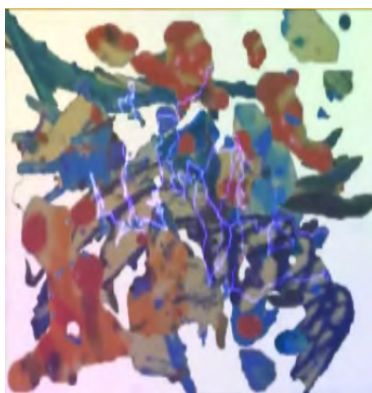
Apontamos a prática cinematográfica na arte-educação como uma prática cultural. Por meio dela, os estudantes podem transcender limites impostos e transitar entre mundos artísticos e culturais. A relevância de enxergar o fazer fílmico como uma prática cultural que pode integrar uma metodologia de ensino e aprendizado que não seja restringido a um dispositivo fundamentado na formação homogênea e instrumental envolve a abordagem de uma formação que reconheça e valorize as diferenças em sala de aula por meio de perspectivas críticas e interculturais que possibilite uma constante reinvenção da escola.

Figura 5 - fotograma de filme realizado por estudantes do 5º ano, com uso de efeitos visuais e de montagem sobre manifestação cultural (2022)



fonte: autor²⁰.

Figura 6 - fotograma de filme realizado por estudantes do 9º ano do Projeto Carioca II²¹ (2016), com uso de formas, linhas e cores na criação de ritmo em uma animação abstrata



fonte: autor²².

20 Fotograma retirado de filme realizado por estudantes, através do programa *VLC Media Player*, pelo autor. 25 de ago. 2023.

21 Projeto da SME-RJ que visa diminuir o atraso de alunos onde eles completam duas séries em um ano.

22 Fotograma retirado de filme realizado por estudantes, através do programa *VLC Media Player*, pelo autor. 18 de jul. 2022.

Resultados e Discussão

Trabalhar o processo de criação artística no ensino de arte, implica estruturar práticas didáticas que contribuam para uma construção de sentidos, em conjunto com os estudantes, que os inspirem em seus processos artísticos. O “principal objetivo de compreender o processo de criação em sala de aula é trazer a errância para perto do professor. Ensinar significa também aventura e abertura ao diferente, com tudo o que isso implica em termos de risco e de esforço” (Pougy, 2007, p. 496).

O ensino de arte não deve ser abordado apenas pelo aprendizado da linguagem artística, mas também no desenvolvimento de sensibilidades e percepções artístico-criativas. O ensino da criação e prática artísticas não deve se prender à transmissão de conceitos; é necessário um agenciamento que respalde um ambiente significativo e variante e afaste-o de um modelo de respostas prontas, afinal a arte é, antes de tudo, lugar de expressão. “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (Deleuze; Parnet, 1988, p. 70).

Na pintura, a criação está ligada a pontos de vista e sentimentos em relação a como se vê e percebe-se o mundo. Tal qual, a criação fílmica é significativa na produção de *perceptos* e *afectos*, além de promover uma troca de saberes de forma “consensual e heterogênea, por meio de uma socialização que não se limita a ser favorável ao aprendizado, mas a formação social e suas vidas na sociedade em si” (Bugarin; Martins, 2021, p. 40). Fazer um filme como prática artística e cultural possibilita uma relação de constante permuta entre conteúdos da arte e aspectos culturais e sociais pertinentes ao cotidiano dos estudantes.

A construção de um currículo escolar que promove a construção de valores culturais é determinante para uma formação social do estudante. Aponta-se que a apreciação artística deve valorizar mais a busca por uma compreensão dos *perceptos* e *afectos* gerados por uma obra no estudante, a partir de suas próprias experiências, do que conceitos classificatórios de conteúdos despejados sobre ele. “A escola (...) não pode ser só mera transmissora de conhe-

cimentos historicamente acumulados pela humanidade, (...) sua tarefa transcende o desenvolvimento cognitivo, a estruturação do pensamento lógico” (Campos *et al*, 2020, p. 2).

As possibilidades proporcionadas pela prática fílmica em aula estimulam muitos professores a sair do lugar-comum da aula conteudista e mensurável para adotar uma prática mais inspiradora e imensurável. Assistir a um filme em sala de aula e realizar um filme em conjunto como tarefa escolar são exemplos de como o audiovisual em geral pode proporcionar novos meios de abordagem do conhecimento em sala. Pode-se levar os estudantes a refletirem sobre os significados e percepções acerca de um mundo rico em visualidade que os cerca.

Conclusão

A experiência estética é parte fundamental do processo de aprendizagem de arte. Observa-se que o cinema possui a capacidade de expandir a produção de sentido inerente a fruição artística por sua linguagem visual imersiva. Considero que determinados filmes que apresentam pinturas possuem uma capacidade expressiva que pode expandir o engajamento dos estudantes com a obra original.

Compreendo que o apelo do entretenimento inerente ao cinema pode ser visto como uma forma mais atrativa de interesse por parte dos estudantes no contexto da apreciação artística. Assim, é possível pensar no cinema além de uma ferramenta pontual no ensino de arte, como um meio pedagógico do ensino de arte.

Concluo que há um caráter pedagógico no cinema que se processa a partir da experiência sensorial e que reforça e amplia a experiência estética dos estudantes. O processo de aprendizagem da aula de arte por meio do cinema pode ser bastante expressivo sob o ponto de vista de um projeto de modernidade.

Referências

- ADORNO, T. W. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ANDREW, J. D. **As principais teorias do Cinema - Uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- AUGUSTO, M. F. **A montagem cinematográfica e a lógica das imagens**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARCELOS, R. H. **Gosto não se discute? Uma problematização teórica sobre o gosto estético do consumidor**. In: VII Encontro Nacional de Estudos do Consumo, Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2014.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodução técnica. In: GEADA, E. (org.). **Estéticas de cinema**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985. P. 15-50.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema - Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink / CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011.
- BUGARIN, L. D.; MARTINS, I. M. **A prática Cinematográfica como fazer artístico - Cinema e abordagem triangular na aula de arte**. Trajeto Errático, Niterói, n. 1, p. 36-46, jan. 2021.
- CARVALHO, N. M. S. G. **A imagem-sensação: Deleuze e a pintura**. Tese de Mestrado em Filosofia, especialização em Estética e Filosofia da Arte, Universidade de Lisboa, 2007.
- COHN, G. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 179-199, jan./abr. 2013.

DELEUZE, G. **Cinema - A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Francis Bacon: Lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos**. Paris: Éditions Montparnasse, 1988.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FRESQUET, A. M. Infância por infância: autorretratos de setembro. Inspirações em *JLG/JLG: Autorretrato de dezembro*. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A. L. S. **Godard e a educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

KANDINSKY, W. **O futuro da pintura**. Lisboa: Edições 70, 2016.

POUGY, E. G. P. Pelas vias de uma didática da obra de arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 485-498, set./dez. 2007.

SOBRINHO, G. A. **Intertextualidade revista: cinema, teatro e pintura**. *Calígrama*, São Paulo, v. 1. n. 2, p.1-16, 2005.

Referências audiovisuais

BAJADO. Direção de Marcelo Pinheiro. *Cacoete Produções*, 2015. 1 DVD (20 min).

BLINKITY blank. Direção de Norman McLaren. National Film Board of Canada (NFB), 1955. 1 DVD (5 min).

CAPÍTULO 7

FOI UM RIO QUE PASSOU EM MINHA VIDA, INUNDOU E A EDUCAÇÃO VEIO SALVAR: EXPERIÊNCIA COM VÍDEO GRAVADO POR ESTUDANTES DA BAIXADA FLUMINENSE

Marcio Luiz Gonçalves D'Arrochella

Doi: 10.48209/978-65-5417-426-6

Introdução

No mês de julho de 2024 um antigo colega do meu curso de mestrado em geografia entrou em contato comigo pedindo ajuda. Ele trabalha em uma escola pública estadual modelo em Comendador Soares no município de Nova Iguaçu e me explicou que lá, suas aulas de geografia são ministradas em inglês, e por isso, os estudantes são super antenados com editais e concursos no exterior, existindo um grupo de estudantes bem aplicados que precisavam de minha ajuda.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) possui algumas escolas que funcionam sob características especiais, dentre elas as do projeto Dupla Escola e as Escolas Interculturais, ambas em horário integral. A Dupla Escola funciona oferecendo a formação geral do Ensino Médio associada à formação técnica, contando ainda com parcerias de empresas privadas do ramo para estágios (Santos e Vilarinho, 2021); já as Escolas Interculturais, seguem a ideia de internacionalização do currículo, possibilitando a aprendizagem bilíngue em parcerias com consulados, que fazem investimentos de infraestrutura (Bitencourt e Moreira, 2023). No entanto, apenas 14 escolas da rede integram o programa Dupla Escola (Fonseca, 2014) e 12 ao programa de Escolas Interculturais. Os estudantes deste relato de experiência estudam no

Centro Integrado de Educação Pública 117 Carlos Drummond de Andrade - Intercultural Brasil-Estados Unidos.

Ao indagar sobre como poderia ajudar, ele me colocou em contato remoto com esses estudantes para entender do que se tratava. Era um projeto chamado “*Pitch of de Future*”, que incentivava o desenvolvimento de soluções para problemas ambientais baseada nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Para tal, os estudantes precisavam identificar um problema ambiental de sua cidade e gravar um vídeo em inglês de no máximo três minutos, concorrendo a bolsas de estudos na Universidade de Harvard nos Estados Unidos.

As ODS são uma agenda de objetivos a se cumprir por todos os países estabelecida na Conferência das Nações Unidas Rio+20 em 2012 para implementação de 2015 até 2030, sendo compostas por 17 objetivos, 169 metas e 231 indicadores para o desenvolvimento sustentável (Jacobi; Giatti, 2015). Os países que conseguem cumprir tais objetivos recebem investimentos internacionais advindos dos países ricos que, notoriamente, não cumprem.

A ideia de estudantes desenvolvendo soluções para problemas reais advém da chamada Cultura STEAM (sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) ao qual, sob domínio de diferentes tecnologias, os estudantes promovem inovações; e a Cultura Maker, em que seriam eles mesmos, os responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Dougherty, 2012; Psycharis, 2018). De acordo com de Paula *et al.* (2021) a Cultura Maker está em crescimento no Brasil, estando prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em suas habilidades e competências, prevê a o trabalho colaborativo em paralelo ao competitivo, o desenvolvimento da criatividade e da inovação, além do domínio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a geração de trabalhadores inseridos em uma cultura digital. As TICs podem ser definidas como todo aparato tecnológico para tratar e auxiliar a informação e a comunicação e, no âmbito da educação, teve grande impulso no Brasil a partir de 2007 com a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) dentro do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) pela Portaria nº 522 do Ministério da Educação (Souza, 2021).

As escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, em sua maioria, incentivam o uso de tecnologias, possuindo salas de “Espaço Maker” onde os estudantes têm a oportunidade de lidar com TICs (Silva, 2023) e somado ao fato de que essa geração já nasceu e cresceu numa cultura digital em que navegam livremente pela internet e se inserem no ciberespaço e na cibercultura (Sturmer e Mauricio, 2021), utilizar tecnologias de áudio e vídeo é ainda mais atraente para realizar qualquer desafio.

A mim, enquanto professor, cabia apenas fazer a mediação entre o conhecimento dos mecanismos de funcionamento da natureza e a curiosidade dos estudantes para resolver problemas relacionados a ela. O tema escolhido por eles era o das enchentes e inundações que todo ano assolam seu município no período do verão e após a consulta de imagens de satélite fora escolhido um rio para que pudéssemos fazer uma visita de campo.

A Questão Hidrológica Urbana

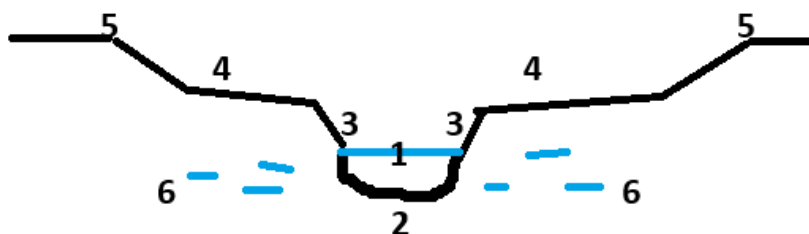
É necessário diferenciar alguns termos tratados como sinônimos no senso comum, o que permite delimitar exatamente que fenômenos ocorrem no município de Nova Iguaçu. De acordo com Licco e Mac Dowell (2015, p. 163) devemos diferenciar os seguintes termos:

Inundação, como sendo o transbordamento das águas de um curso d'água, atingindo a planície de inundação ou área de várzea. Enchentes ou cheias são definidas como a elevação do nível d'água no canal de drenagem devido ao aumento da vazão, atingindo a cota máxima do canal, porém, sem extravasar; alagamento seria o acúmulo momentâneo de águas em determinados locais por deficiência no sistema de drenagem e enxurrada, o escoamento superficial concentrado e com alta energia de transporte, que pode ou não estar associado a áreas de domínio dos processos fluviais.

Percebeu-se que o problema corrente que identificavam em seu bairro era o de inundações e foi necessário o entendimento dos fenômenos fluviais possíveis que regem os sistemas ambientais locais.

Em se tratando de um seguimento de rio, é necessário identificar, mesmo que de maneira simplificada, as feições locais e sua dinâmica hidro-sedimentológica, ou seja, como os diferentes elementos que compõem o canal fluvial se relacionam com a água. Assim sendo, se fizéssemos um corte no canal e pudéssemos observar sua estrutura (Figura 1), veríamos: 1- a calha por onde passa a água; 2- ao fundo dela, seu leito; 3 - limitando por ambos os lados existem as margens; 4 - subjacente a elas, os terraços fluviais, que, no primeiro “andar” chamamos de planície de inundação ou várzea; 5 - posteriormente pode haver um segundo terraço mais alto; 6 - no subsolo da planície de inundação, entre os espaços vazios de grãos do solo, flui água subterrânea que chamamos de lençol freático (Christofoletti, 1974; Cunha, 2022).

Figura 1: Esquema simplificado de calha fluvial



Fonte: O Autor.

De todos esses compartimentos, devemos prestar atenção na planície de inundação, pois, em rios urbanos, costuma ser ocupada por residências e arruamentos (Cunha, 1991). Esse é ponto crucial da avaliação, já que, a pesar de existirem legislações que impedem a ocupação dessas áreas, ocorre um problema jurídico quando a ocupação é legalizada e anterior à legislação, o que demanda de desocupação e indenização. Com isso, os estudantes entenderam que não existem soluções simples, tampouco obras de engenharia de intervenção local conseguiriam conter o processo natural em que os rios inundam suas planícies de inundação com certa periodicidade.

Uma segunda questão abordada foi a de que o descarte de lixo nos rios impedem o fluxo de água a seguir seu caminho natural, fazendo com que se torne mais suscetível a inundar e, quando executada intervenção urbanística para canalização e retificação do canal, corta-se a conexão da água com o lençol freático, fazendo com que em um evento chuvoso o canal se encha verticalmente, inundando suas várzeas. Do mesmo modo, o lixo entope os sistemas de saneamento de esgotos que levam as águas de eventos chuvosos para os rios, que, junto a solos impermeabilizados pelo calçamento urbano, geram alagamentos.

Outra questão importante de salientar, é que margens sem vegetação (mata ciliar) deixam o solo exposto a processos erosivos, o que faz com que a chuva carregue areia, argila e outros grãos de solo para o leito do rio, gerando o fenômeno denominado assoreamento. Ele gera acúmulos de sedimentos como pequenas ilhas no leito do canal que impedem o fluxo, da mesma forma que torna a água turva e de menor qualidade.

Por último, mas não menos importante, é preciso entender que os rios não são entes individuais da paisagem desconectados de todo um sistema ambiental, portanto, é necessário localizá-los dentro de um sistema denominado bacia hidrográfica em que os diferentes usos e formas de ocupação de rios, suas margens, suas várzeas e seus terraços irão influenciar de maneira interdependente, ou seja, todos os seus componentes interagem de tal modo, que mudanças em uma parte da bacia podem influenciar, em diferentes graus, em toda a bacia hidrográfica (Christofolletti, 1974; Coelho Netto, 2022).

Agora, munidos de tais informações os estudantes tinham dois desafios: o primeiro era como propor ações governamentais que pudessem resolver o problema das inundações em Comendador Soares e, o segundo, como colocar essas ideias em um vídeo com três minutos para pleitear a bolsa.

O Trabalho de Campo na Área de Estudo

A visita de campo, também conhecida como trabalho de campo é uma das práticas mais antigas e reconhecidas na formação de geógrafos em todo mundo (Alentejano; Leão, 2006). Em seus primórdios naturalistas, desde o alemão Alexander von Humboldt, a geografia, enquanto ciência, via com importância viajar até lugares distantes, muitas vezes desconhecidos, para descrever as formas das paisagens, buscando assim, compreender que elementos a formavam e como eles interagiam. A partir dos franceses a geografia passou a ter uma postura mais científica, buscando na análise regional, a partir da classificação de paisagens por semelhança, a explicação dos fenômenos da interação entre a sociedade e a natureza, o que ia requerer além dos trabalhos de campo, os mapas.

O município de Nova Iguaçu (Figura 2 A) localiza-se a norte da capital fluminense, tendo seus limites municipais alterados desde os anos de 1940 (quando ainda se chamava Iguaçu) pela instalação da linha férrea. Isso levou vários de seus distritos a se emancipar (Abreu, 1987) como Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Queimados, Japeri e por último, Mesquita. Atualmente, de acordo com IBGE (2023), o município possui um território de 520.581 km², sua população residente é de 785.867 habitantes e seu PIB per capita é de R\$ 21.559, 06 e um total de receita de R\$ 2.511.471.372, 96, configurando-se como um dos cinco municípios mais ricos do estado, que, no entanto, não se reflete na qualidade de vida de sua população.

Nova Iguaçu ainda se divide em distritos, mesmo que essa divisão territorial não faça muito sentido nos dias atuais para um município altamente urbanizado e com quase total ausência de práticas econômicas do setor primário, um deles é Comendador Soares (Figura 2 B) onde localiza-se a escola dos estudantes do projeto, sendo cortada pela linha férrea e pelo rio Iguaçu (Figura 2 C). Esse rio tem uma importância histórica, pois nos séculos XVIII, XIX e início do século XX, era navegável e dele, partiam pequenos barcos com os produtos trazidos por tropeiros da Região Serrana para levar

para outros portos maiores, como o do Pilar na foz com a Baía da Guanabara (Straforini, 2012).

O rio Iguaçu nasce na Serra de Tinguá na porção norte do município e percorre 43 km até desaguar na Baía da Guanabara, tendo como afluentes os rios Tinguá, Patí, Capivari, Botas e Sarapuí, compondo uma grande e importante bacia hidrográfica de 727 Km² abrangendo os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Rio de Janeiro e São João de Meriti (Carneiro *Et Al.*, 2010).

Figura 2: A – Território municipal de Nova Iguaçu, B – Limites do distrito de Comendador Soares e C – Trecho do rio Iguaçu em Comendador Soares.



Fonte: Adaptado de Google Maps

Diante disso, ao se pensar em estudar o fenômeno das inundações em Nova Iguaçu, foi necessário reconhecer quais eram as condições ideais para a realização de um trabalho de campo para escolher um rio para gravar o vídeo. A partir da plataforma Google Maps, na interface de imagem de satélite os estudantes buscaram rios que fossem possíveis de ser acessadas as margens com segurança e que estivessem localizados próximos a sua escola. Buscaram três opções viáveis, mas acabaram por decidir por apenas uma e me enviaram (Figura 3 A). Posteriormente, com a interface streetview (Figura 3 B) da mesma plataforma, fizeram a busca imagética de tais possibilidades de acesso seguro.

Figura 3: A - Vista do Rio Iguaçu pelo Google Maps; B – Vista do Streetview do trecho do Rio Iguaçu na rua Paz Bandeira em Comendador Soares, Nova Iguaçu.



Fonte: Google Maps

Num domingo de agosto, depois do almoço, lá estava eu seguindo para Comendador Soares para encontrar os estudantes Alexandre, Richard, Beatriz e sua avó Ivone (Figura 4). Nos encontramos em frente à Paróquia de São Francisco de Assis e de lá partimos andando para o trecho de rio escolhido. Para acessarmos, andamos cerca de 800 metros, virando na rua da linha do trem e entrando em um beco (Rua Paz Bandeira) para sairmos nas margens do rio Iguaçu. Embora estivesse bastante ensolarado, esses dias de inverno não estavam escaldantes e foi só se localizar às margens e combinar exatamente o que seria dito por mim no vídeo.

Figura 4 – Trabalho de Campo com (da esquerda para direita) Alexandre, Richard, Beatriz (e sua avó Ivone) e eu às margens do rio Iguaçu no trecho que passa por Comendador Soares.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Essa visita de campo foi importante, sobretudo, porque nunca havia estado com eles pessoalmente e foi imprescindível a presença de um responsável, já que, embora adolescentes, aos meus olhos ainda eram crianças franzinas, além do mais, a avó da estudante Beatriz permitiu que eu batesse fotos para registro da experiência que nem sabia ainda que viraria capítulo de livro. Pudemos conversar bastante sobre como conheci o professor de geografia deles, eles me explicaram melhor o projeto e a que concorriam. Do mesmo modo, pude observar as feições fluviais, explicar para os estudantes como os fenômenos se encadeavam naquela paisagem e quais eram os principais processos possíveis de ocorrência para inundações, fazendo com que pudéssemos escolher dois trechos do rio para serem os lócus das gravações que ocorreriam naquela mesma tarde.

A Filmagem e a Produção do Vídeo

O vídeo deveria ser gravado em inglês, idioma que notadamente os três estudantes dominavam muito melhor do que eu, então, diante de minha dificuldade de explicar os processos em dois cortes de vídeo de no máximo um minuto cada em inglês, eles me perguntavam em inglês e eu respondia em português pois iriam adicionar legendas no vídeo final.

Testadas as condições de iluminação e escolhidos os enquadramentos apenas aperiando um smartphone, seguiu-se para testar o áudio que seria captado por outro aparelho, por meio de um fone de ouvido. Posicionados à margem do rio e de forma a não captar imagens indesejadas por moradores que estavam do lado de fora de suas casas, iniciamos as gravações (Figura 5).

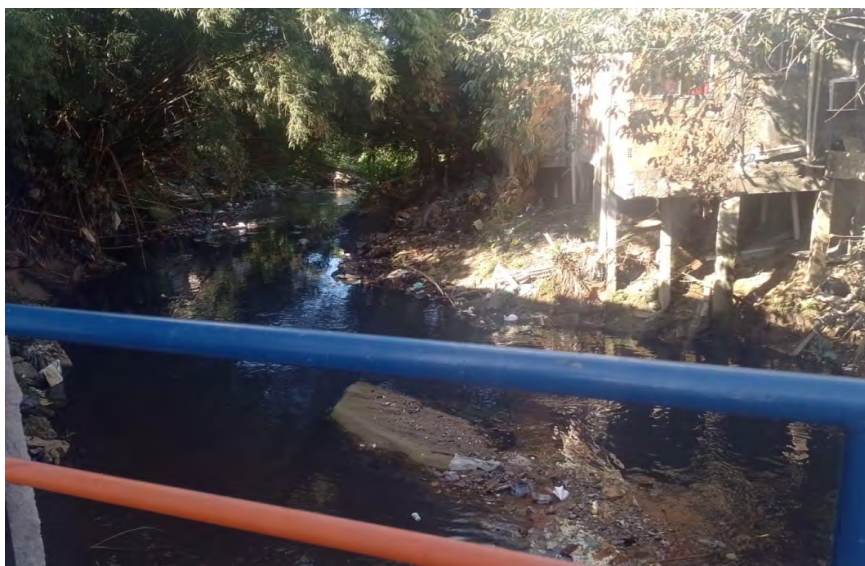
Figura 5: Bastidores da gravação da explicação sobre dinâmica fluvial urbana.



Fonte: Arquivo Pessoal

O vídeo e o áudio foram captados em dois takes, já que, no primeiro eu estendi demais a explicação, mas no segundo, já se deram por satisfeitos. Nele era explicada a dinâmica hidrológica do rio em interação com a paisagem urbana, tentando indicar de que modo o poder público poderia agir para poupar vidas e prejuízos financeiros. No segundo vídeo (Figura 6), gravado em outro trecho do rio, foi necessária apenas uma gravação e esse material bruto contendo minha participação na frente das câmeras se encerrava por aí.

Figura 6: Segundo trecho do rio onde ocorreram gravações.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Como o prazo dos estudantes era de poucos dias para postarem o vídeo, toda a visita de campo com a gravação se desenrolou um menos de três horas, permitindo que pudessem ir para suas casas fazer as edições necessárias, os cortes e colagens de outras imagens e filmagens que haviam feito em Nova Iguaçu.

Em entrevista aberta por aplicativo de mensagens instantâneas fiz uma série de perguntas e eles me devolveram com respostas que englobavam a ideia geral deles, tais como:

1 – Como vocês decidiram o roteiro do vídeo (que cenas iam aparecer e a ordem)?

Resposta dos estudantes: Nós decidimos usar imagens do nosso município que mostravam a realidade de Nova Iguaçu em dias ensolarados e como essa realidade mudava durante as chuvas, quando tudo enchia e alagava. Também quisemos mostrar a parte emocional dessa situação. Além disso, seguimos algumas regras do site, como a obrigatoriedade de todos os membros da equipe aparecerem no vídeo.

2 – Que software ou aplicativos usaram para editar o vídeo, o som e as legendas? Foram feitos em computador ou pelo smartphone?

Resposta dos estudantes: Todo o processo de edição foi realizado no celular, utilizando o CapCut, um aplicativo gratuito que oferece várias ferramentas úteis.

3 – Quanto tempo demoraram para concluir todas as etapas de formatação do vídeo?

Resposta dos estudantes: tirando o tempo de espera para gravar no local escolhido com o professor Marcio D'Arrochella, demoramos menos de uma semana para concluir a edição. Estávamos bastante empenhados.

4 – O que é a plataforma Citrus que usaram e por que usaram?

Resposta dos estudantes: O CITRUS era apenas um canal no YouTube que usamos para postar o vídeo, conforme exigido pelo desafio Pitch For The Future. A sigla CITRUS: Community Intiatives for Tackling Rivers and Urban Stornwater, representa nosso projeto/pitch, que era uma proposta de revitalização dos rios, conhecidos no Brasil como “Valões”, frequentemente poluídos com lixo descartado pela população. Nossa ideia incluía: Implantar eco barreiras feitas de materiais recicláveis para conter o lixo flutuante; reconstruir a mata ciliar nativa ao redor dos rios; posicionar lixeiras de grande porte decoradas artisticamente, incentivando moradores a descartarem seus resíduos corretamente, incluindo móveis e entulhos; proteger os rios com uma cerca convencional e uma “cerca viva” feita com arbustos, promovendo maior segurança e integração com a natureza.

5 – Vocês tiveram algum curso de formação em audiovisual na escola, fora dela ou fizeram tudo de maneira autodidata (aprenderam sozinhos)?

Resposta dos estudantes: Aprendemos tudo de maneira autodidata, utilizando vídeos na internet e confiando bastante no nosso instinto.

6 – Como obtiveram o resultado do concurso de vídeos? Tinha algum parecer ou apenas uma lista com os aprovados?

Resposta dos estudantes: Recebemos o resultado diretamente no site deles, onde informaram quem havia passado para as próximas fases.

7 – A área de audiovisual (rádio, TV, cinema, podcast, música, vídeos de internet, jogos, etc.) consta nos seus desejos profissionais?

Resposta dos estudantes: Embora sejam áreas muito interessantes, nós não nos vemos nesse ramo, principalmente porque a internet está cada vez mais tóxica, e isso nos assusta. No entanto, participaríamos de algo relacionado a causas ambientais e sociais, mas não faríamos disso nossa profissão.

Conclusões e Reflexões

Em primeiro lugar, o que foi relatado neste capítulo foram as minhas experiências de professor e pesquisador de Tecnologias aplicadas à Didática da Geografia, mas isso não se deu separado do ator social que não ganhou um centavo para ajuda-los, justamente por acreditar no poder da escola pública popular, aquela que não se faz processo seletivo para ingresso e que é a oferecida para a maioria da juventude em idade escolar no Brasil. Desse modo, o texto é racional e emocional por se tratar de eixos muito sensíveis para mim como a Educação Popular de Florestan Fernandes (1920-1995) e Darcy Ribeiro (1922-1997), que tratam justamente do poder e do potencial da escola pública, gratuita e universal, a escola que leciono com amor e muita luta sindical desde 2009; das questões ambientais que no contexto atual, de mudanças climáticas globais versus negacionismo científico, trazem cada dia mais eventos extremos (Margulis, 2020), e ainda assim, uma parte considerável da

juventude de classe média das escolas privadas não se preocupa; do audiovisual como campo de pesquisa que ingressei em 2020, após o término de meu doutorado, simplesmente por gostar de cinema e cineclube; e por fim, pelo desafio colocado em meu pós doutoramento de entender o papel da tecnologia nos processos educacionais para além da Geografia, buscando entender como a juventude periférica se coloca no ciberespaço e na cibercultura.

Em segundo, não necessariamente em uma ordem estruturada, esta última seção do capítulo tentará abordar de maneira sucinta os eixos citados à luz dos acontecimentos do processo de gravação do vídeo. Portanto, a primeira impressão derivada da experiência e do conteúdo do questionário, fica evidente que os estudantes estão incluídos na Cultura Maker, independente de ações escolares ou governamentais, o que nos leva a perceber que eles chegaram nessa perspectiva antes mesmo da escola pública propor isso a eles. É uma questão geracional utilizar tecnologias para resolver questões que os afligem ou desafios postos. Há quem diga que os vídeos de dancinhas sejam um problema para a juventude, mas talvez, esses mesmos vídeos possam ser a primeira experiência que pode formar futuros profissionais no audiovisual.

Jovens de áreas periféricas se apropriando de tecnologias de audiovisual, produzindo vídeos e conteúdos possíveis de monetização ou de abertura de portas no mercado profissional, como no caso dos estudantes aqui narrados, que pleiteavam uma bolsa de estudos no exterior, são uma rasteira na Indústria Cultural propalada pelas críticas de Theodore Adorno (Adorno, 2020), que abrem precedentes para que mais do que empreendedores no frágil sentido liberal, tornem-se detentores do modo de produção capitalista.

Isso vai de encontro, justamente à preocupação desses três jovens de Nova Iguaçu que buscaram no audiovisual uma via para transformação social pela resolução de problemas ambientais, que nas palavras deles mesmos, se faz por uma questão ideológica e não profissional, o que abre novas possibilidades reflexivas. Ao resolverem participar do concurso de vídeos, escolheram o tema que mais os interessava, que mais viam com urgência, o que lhes co-

locavam numa posição para além de candidatos de um concurso e sim, atores ativos de um processo de pesquisa e proposição de resoluções para problemas reais e coletivos.

Por fim, devemos ponderar o fato de que não estão matriculados em uma escola comum da rede estadual, fazendo parte de um modelo experimental restrito, a escola intercultural integral e bilíngue, mas que, como enfatizado anteriormente, não faz processo seletivo, o que só demonstra que isso pode ser ampliado para toda a rede ao invés de serem apenas vitrines da engenharia política dos grupos que governam o estado do Rio de Janeiro. As escolas integrais, sejam as “E-Tec”, “Interculturais” e “Dupla Escola” mostram-se como modelos possíveis e de grande potencialidade se forem políticas de Estado e não apenas projetos de governo para até então.

Concluo aqui o capítulo enfatizando que, embora esses estudantes não tenham passado para a segunda fase do concurso, o processo e o resultado de seu trabalho no audiovisual foi incrível (acessar o QR Code no apêndice do capítulo para levar ao vídeo), minha participação como colaborador me permitiu tentar construir uma narrativa acadêmica na primeira pessoa, tentando valorizar a experiência com estudantes tão exemplares. Desse modo, o capítulo termina com os mais sinceros agradecimentos aos estudantes Beatriz Ribeiro Amorim Mattos, Alexandre Vilasboas de Souza e Richard da Silva Conceição, vocês estão de parabéns! Vocês são exemplos de uma juventude possível que vai salvar o mundo!

Agradecimentos Adicionais

A Raphael Chiote (professor de Geografia do CIEP Carlos Drummond de Andrade Intercultural Brasil-Estados Unidos), Ivone Vieira Amorim (avó de Beatriz que nos acompanhou no trabalho de campo) e a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Referências

ABREU, M. A. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLAN-RIO/Zahar, 1987.

ADORNO, T. W. **Indústria Cultural**. Editora UNESP. 2020.

ALENTEJANO, P. R. R.; LEÃO, O. M. R. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 51-67, 2006.

BITENCOURT, A. C. C. L.; MOREIRA, A. F. B. Escola Bilingue Pública: um estudo sobre o processo de internacionalização curricular de uma escola estadual no Rio de Janeiro. In: **Frontiers of Knowledge**, Seven Publicações, 2023.

CARNEIRO, P. R. F.; CARDOSO, A. L.; ZAMPRONIO, G. B.; MARTINGIL, M. C. A gestão integrada de recursos hídricos e do uso do solo em bacias urbano-metropolitanas: o controle de inundações na bacia dos rios Iguaçu/Sarapuí na Baixada Fluminense. **Ambiente & Sociedade**, v. XIII, n. 1, p. 29-49, 2010.

CHRISTOFOLETTI, A. **Geomorfologia**. São Paulo: Blucher, 1974.

COELHO NETTO, A. L. Hidrologia de encosta na interface com a geomorfologia. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (Orgs). **Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos**. 16ª edição.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

CUNHA, S. B. **Impacto das obras de engenharia sobre o ambiente biofísico da bacia do rio São João (Rio de Janeiro, Brasil)**. 415f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Clássica de Lisboa, 1993.

CUNHA, S. B. Geomorfologia Fluvial. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (Orgs). **Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos**. 16ª edição.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

DE PAULA, B. B.; MARTINS, C. B.; OLIVEIRA, T. Análise da crescente Cultura Maker na educação: revisão sistemática da literatura no Brasil. **Revista Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, 2021.

DOUGHERTY, D. The Maker Movement. **Innovations**, v. 7, n. 3, p. 11-14, 2012.

FONSECA, L. D. **O Ensino Médio integrado e o Programa Dupla Escola**. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

JACOBI, P. R.; GIATTI, L. L. A ambivalência do desenvolvimento e a busca de novas vias para a sustentabilidade. **Ambiente & Sociedade**, n.18, v. 3, 2015.

LICCO, E. A.; MAC DOWELL, S. F. Alagamentos, enchentes, enxurradas e inundações: digressões sobre seus impactos sócio econômicos e governança. **Iniciação**, v. 5, n. 3, 2015.

MARGULIS, S. **Mudanças do clima**: tudo que você queria e não queria saber. Konrad Adenauer Stiftung, 2020.

PSYCHARIS, S. STEAM in education: a literature review on the role of computational thinking, engineering epistemology and computational science. Computational STEAM Pedagogy (CSP). **Science Culture**, v. 4, n. 2, pp. 51-72, 2018.

SANTOS, A. L. R.; VILARINHO, L. R. G. Ensino médio integrado à formação profissional: uma avaliação do programa Dupla Escola. **Meta: Avaliação**. v. 13, n. 40, 2021, p. 573-596.

SILVA, R. F. Rede de espaços Maker em escolas públicas estaduais no Rio de Janeiro: projeto piloto nas Escolas de Novas Tecnologias e Oportunidades (E-TEC). **PROEDU**, 2023.

SOUZA, J. C. G. Integração das TDICs na educação: espaços digitais. **Revista FESA**. v. 2, n. 1, 2021, p. 74-88.

STRAFORINI, R. A invenção dos caminhos reais do ouro: formação territorial e as estratégias de apropriação territorial dos eixos de circulação no século XVIII. **Revista Espaço Aberto**, v. 2, n. 2, p. 87-108, 2012.

STURMER, C. R.; MAURICIO, C. R. M. Cultura Maker: como sua aplicação na educação pode criar um ambiente inovador de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 77070-77088, 2021.

APÊNDICE

Vídeo gravado pelos estudantes

<https://youtu.be/EWySRs3cXRI>



SOBRE O ORGANIZADOR

Leonardo Cesar Alves Moreira

Atualmente cursa Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação e Pedagogo pela mesma instituição. Desde 2015 integra a equipe do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) e do Programa de Extensão CINEAD: Cinema, Aprender e Desaprender, desenvolvendo experiências de iniciação ao cinema em escolas e hospitais públicos da cidade do Rio de Janeiro. Integra também o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o trabalho da Educação (GESTE), também da Faculdade de Educação da UFRJ. Participou da equipe do Laboratório Internet, Saúde e Sociedade (Laiss), na Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), atuando nas áreas de Alfabetização Digital e metodologias ativas de ensino, voltadas a intervenção na Promoção da Saúde.

DADOS DOS AUTORES

Afro Diogo

Mestrando em Educação pelo PPGEDUC/UFRRJ. Licenciado em Pedagogia pela UFRRJ e membro do Grupo de Estudos Didáticas Audiovisuais para a Docência e a Infância (DAUDI/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3287976954410173>.

E-mail: diogolima33@hotmail.com

Fábio José Paz da Rosa

Doutor em Educação pela UFRJ. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ) e docente do Departamento de Educação e Sociedade. Líder do Grupo de Estudos Didáticas Audiovisuais para a Docência e a Infância (DAUDI/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2231168975092887>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0672-191X>

E-mail: fabiojp83@yahoo.com.br

Grasiela Cordeiro

Comunicadora popular e educadora social com quinze anos de experiência na concepção e realização de projetos de comunicação com foco em educação, cultura e direitos humanos, em favelas do Rio de Janeiro.

E-mail: grasiela2cordeiro@gmail.com

Leonardo Cesar Alves Moreira

Atualmente cursa Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação e Pedagogo pela mesma instituição. Desde 2015 integra a equipe do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) e do Programa de Extensão CINEAD: Cinema, Aprender e Desaprender, desenvolvendo experiências de iniciação ao cinema em escolas e hospitais públicos da cidade do Rio de Janeiro. Integra também o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o trabalho da Educação (GESTE), também da Faculdade de Educação da UFRJ. Participou da equipe do Laboratório Internet, Saúde e Sociedade (Laiss), na Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), da Fundação Oswaldo Cruz (Fio-cruz), atuando nas áreas de Alfabetização Digital e metodologias ativas de ensino, voltadas a intervenção na Promoção da Saúde.

Luciano Dantas Bugarin

Doutorando em Educação pela UFRJ. Mestre em Cinema e Audiovisual pela UFF. Especialista em Bullying, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola pela UNIFESP. Possui grau de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Desenho pela UFRJ e bacharel em Cinema e Audiovisual pela UNESA. Atualmente é professor de Artes Plásticas da SME-RJ. Também atua como cineasta independente e crítico de cinema.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4486436658966193>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5675-2373>

E-mail: lucianobugarin@ufrj.br

Marcio Luiz Gonçalves D'Arrochella

Pesquisador de Pós-Doutorado em Geografia - Geoinformação (UFRJ), Professor Docente I da secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e Bolsista TCT N5 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7224974890641667>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9005-1888>.

E-mail: mdarfrochella@gmail.com

Millena Barbosa da Silva

Mestranda em Educação pelo PPGEDUC/UFRRJ. Licenciada em História pela UFRRJ e membro do Grupo de Estudos Didáticas Audiovisuais para a Docência e a Infância (DAUDI/UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5672792738668435>

E-mail: millenabprof@gmail.com

Pedro Cupolillo de Almeida

Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Rádio e TV pela UFRJ (2020), desde 2018 faz parte do grupo CINEAD/LECAV. Como bolsista de extensão realiza uma pesquisa que envolve iniciação ao cinema e audiovisual na Escola Municipal da favela do Vidigal. Também atua como montador/editor/ diretor de filmes independentes, destacando-se as produções Só os Crias do VDG (2018) e Pavilhão 21 (2019), este último contemplado pelo Edital Elipse e o primeiro produzido junto com as crianças da escola do Vidigal. Trabalhando como Freelancer, vem produzindo vídeos institucionais para diversas empresas e grupos. Trabalho que envolve legendagem, edição, filmagem e criação de roteiro.

CINEMA E EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

PRÁTICAS, REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952



ARCO
EDITORES ● ● ●