

**VER, FAZER E
VIVER CINEMA**
EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO
CURSO DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA

HUMBERTO PERINELLI NETO
(ORG.)

**VER, FAZER E
VIVER CINEMA**

Realização

Pró-reitoria de Extensão Universitária (Proex)
Rua Quirino de Andrade, 215 – 10ª andar
01049-010 – São Paulo – SP

Dirigentes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

http://www.unesp.br/portal#!/reitoria_ses/dirigentes-da-unesp/

Conselho Editorial da Pró-reitoria de Extensão Universitária

Prof. Dr. Cláudio Cesar de Paiva – FCL/Araraquara
Prof. Dr. Eduardo Galhardo – FCL/Assis
Prof. Dr. José Arnaldo Frutuoso Roveda – ICT/Sorocaba
Profª Drª Márcia Pereira da Silva – FCHS/Franca
Profª Drª Maria Cândida Soares Del Masso – FFC/Marília
Profª Drª Rosane Michelli de Castro – FFC/Marília
Prof. Dr. Sebastião Souza Lemes – FCL/Araraquara

Comissão de Avaliação definida pela Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp

Profª Drª Ana Paula Cordeiro – FFC/Marília
Prof. Dr. Antônio César Leal – FCT/Presidente Prudente
Profª Drª Camila Pires Cremasco Gabriel – FCE/Tupã
Profª Drª Eliana Marques Zanata – FC/Bauru
Prof. Dr. José Carlos Miguel – FFC/Marília
Profª Drª Luciene Cristina Risso – CE/Ourinhos
Profª Drª Maria do Carmo Kobayashi – FC/Bauru
Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo – FC/Bauru
Profª Drª Nanci Soares – FCHS/Franca
Profª Drª Rosa Maria Feiteiro Cavalari – IB/Rio Claro
Profª Drª Tânia da Costa Garcia – FCHS/Franca
Profª Drª Tatiana Schneider Vieira de Moraes – FFC/Marília
Prof. Dr. Victor Hugo de Almeida – FCHS/Franca

Membros da Comissão Permanente de Extensão Universitária – CPEU do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto responsáveis pela indicação da obra

Profª Drª Angélica Karim Garcia Simão
Profª Drª Iêda Aparecida Pastre Fertonani
Prof. Dr. João Carlos Ferreira Costa
Prof. Dr. Julio César Torres
Profª Drª Lídia Maria de Almeida Plicas
Profª Drª Luciani Ester Tenani
Profª Drª Maria Tercília Vilela de Azeredo Oliveira
Prof. Dr. Mario Henrique Gonzalez
Prof. Dr. Parham Salehyan
Profª Drª Sanderléia Roberta Longhin
Profª Drª Silvana Fernandes Lopes
Profª Drª Talita Storti Garcia
Profª Drª Vera Aparecida de Oliveira Tiera
Léia Rodrigues de Souza
Luiza Elieuda da Silva Caretti

HUMBERTO PERINELLI NETO
(ORG.)

**VER, FAZER E
VIVER CINEMA**
**EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO
CURSO DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA**

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

© 2016 Editora Unesp
Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.culturaacademica.com.br
www.livrariaunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

V58

Ver, fazer e viver cinema : experiências envolvendo curso de
extensão universitária / organização Humberto Perinelli Neto. –
1.ed. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016.
recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-85-7983-758-6 (recurso eletrônico)

1. Cinema na educação. 2. Cinema – Aspectos sociais.
3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Perinelli Neto, Humberto.

16-33271

CDD: 371.33523

CDU: 37:791

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações da Pró-Reitoria de Extensão
Universitária da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Editora afiliada:



*A Eduardo Coutinho (in memoriam),
por nos ensinar sobre a possível relação entre escuta, cinema e beleza.*

O filme é uma criação da coletividade.

Walter Benjamin

SUMÁRIO

Apresentação: Cinema, educação e modernidade na
perspectiva da extensão universitária 15

Humberto Perinelli Neto

Referências bibliográficas 24

1. Luz, câmera, (educ)ação: a trajetória do cinema e
os professores em formação 29

Rafael Cardoso de Mello

Introdução 29

Da prática cinematográfica à
prática da extensão universitária 35

Considerações finais 38

Referências bibliográficas 38

2. O cinema brasileiro sob a lente da extensão
universitária: perspectivas históricas e
processos formativos 41

Rodrigo Ribeiro Paziani

Introdução 41

- Cinema brasileiro: uma descrição histórica 42
- Do complexo de inferioridade à
busca da autonomia 46
- Autonomia docente: os usos históricos e
pedagógicos do cinema no Brasil 53
- Considerações finais 57
- Referências bibliográficas 57
3. A lagarta e o olhar:
roteiro e plano cinematográficos numa
experiência de extensão universitária 61
Humberto Perinelli Neto
- Introdução 61
- Lagarta: o texto que é filmogravado 63
- Olhar: a escrita da narrativa fílmica
com a câmera 71
- Considerações finais 76
- Referências bibliográficas 77
4. Da fotografia ao *smartphone*:
compreensão do processo de produção de vídeo e
manuseio de equipamentos 79
João Paulo Vani
- Introdução 79
- Da fotografia ao cinema:
evolução tecnológica 81
- Livros animados 81
- Taumatoscópio 82
- Fenaquistoscópio 82

Zootrópio	82
Cinetógrafo	83
Uso do equipamento em sala de aula	84
Conhecendo o equipamento	85
Gravação e divulgação <i>on-line</i>	86
Considerações finais	86
Referências bibliográficas	87
5. Edição de áudio na produção de vídeos digitais educacionais	89
<i>Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva</i>	
<i>Rafael Scucuglia Rodrigues da Silva</i>	
<i>Gabriel Souza Gregorutti</i>	
<i>Beatriz Kfourri Sartori da Silva</i>	
Introdução	89
Os vídeos digitais em cena no capítulo	91
Cin/educ/ação	91
Performance matemática digital	92
Thirty Seconds to Mars	93
Captação de áudio em filmagens	94
Edição de áudio: Movie Maker	95
Edição de áudio: <i>Software Audacity</i>	99
Aprimorando a captação e edição de áudio	101
Som e cinema: fundamentos teóricos	103
Amor, desejo, convicção e sonhos	104
Referências bibliográficas	106

6. Edição de vídeos educacionais: a experiência envolvendo o Windows Movie Maker 109
Simone Aparecida Taino Mioni
Introdução 109
A montagem na elaboração de vídeos 112
Windows Live Movie Maker 116
Considerações finais 118
Referências bibliográficas 119
7. Espaços de aprendizagem, veiculação, trocas e experiências: a Mostra de Curtas-Metragens e o site Cin/educ/ação 123
Humberto Perinelli Neto
Rodrigo Ribeiro Paziani
Rafael Cardoso de Mello
Solange Lima D'Água
Introdução 123
Mostra de Curtas-Metragens: espaço de experiência, horizonte de expectativas 125
Site Cin/educ/ação:
breve trajetória de uma longa jornada 130
Considerações finais 137
Referências bibliográficas 139
8. Os curtas-metragens do Ibilce em sala de aula: da extensão na universidade à extensão na escola – a experiência envolvendo o Pibid 141
Humberto Perinelli Neto
Mariana de Oliveira Brandolezi

Patrícia Cristina dos Santos

Renata Luiza Xavier dos Santos

Introdução 141

A seleção dos curtas-metragens e
os conteúdos abordados 143

Curtas-metragens, reação dos alunos e
identidade social 145

Considerações finais 148

Referências bibliográficas 149

9. Reflexões acerca da formação docente e
das tecnologias 153

Solange Lima D'Água

Aline Gomes da Silva

Introdução 153

Pensando as tecnologias e a educação 155

Tecnologia, cultura e conhecimento:
o uso do Prezi na educação 160

Considerações finais 164

Referências bibliográficas 165

Sobre o organizador 169

Sobre os demais autores 171

APRESENTAÇÃO

CINEMA, EDUCAÇÃO E MODERNIDADE NA PERSPECTIVA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Humberto Perinelli Neto

O cinema é, muitas vezes, definido como uma linguagem marcada pela “imagem em movimento” (Araújo, 1995).

Tal definição traduz questão essencial dessa linguagem/arte: o fato de pertencer à modernidade, ou seja, ao processo histórico profundamente relacionado à aceleração das experiências humanas e, mediante isso, à transformação da percepção que homens e mulheres passaram a ter sobre o tempo e o espaço, especialmente a contar do século XIX (Harvey, 1998; Berman, 1996).

Contudo, responsáveis por enorme revolução cultural no século XX, os filmes reuniram em si mesmos as outras artes já conhecidas (a dança, o teatro, a música, a literatura, a pintura e a escultura) e, cada vez mais, deixaram de ser meros “registros do movimento”.

A contar da criação do cinema (1895), os filmes expressaram uma maneira peculiar de transformar o mundo em discurso, segundo o desenvolvimento de narrativa marcada por um sistema simbólico de produção/reprodução de significados específicos, daí o emprego de expressões como *cultura* cinematográfica e *linguagem* cinematográfica, igualmente tradutoras de certa “sensibilidade moderna” (Aumont et al., 2005; Aumont, 2001; Aumont; Marie, 2010; Charney; Schwartz, 2001; Benjamin, 1985, 1987;

Andrew, 2003; Vanoye; Golliot-Lété, 1994; Gomes, 2004a, 2004b; Xavier, 1983).

Não obstante, o fascínio que o cinema exerce é que o qualifica como um dos discursos mais eficientes na elaboração de imaginários sociais, isto é, por criar certos símbolos, capazes de influenciar na constituição dos códigos de sociabilidade que, por sua vez, se prestaram a diferentes interesses: popularizar hábitos e comportamentos, cumprir determinados compromissos políticos, difundir variadas práticas de consumo, construir certas paisagens imaginárias, mover certos interesses geopolíticos, entre outros (Barthes, 1972; Capelato et al., 2007; Barbosa, 2007; Bernardet, 1979; Tolentino, 2001).

É preciso, entretanto, pontuar que a importância alcançada pelas narrativas cinematográficas guarda vínculo com a transformação histórica do próprio olhar humano (Crary, 1988, 1995; Novaes, 1997; Aumont, 2004; Charney; Schwartz, 2001; Almeida, M. J., 2009).

Entre os séculos XVII e XVIII, o observador tendia a ser isolado, imóvel, já que espreitava o mundo exterior por meio de sua vigia ou da inversão de sua imagem, operada pela câmara escura.

Com a invenção da fotografia no século XIX, em especial, foi criado um “sistema irredutivelmente heterogêneo de relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais”, agrupado no que podemos considerar como “efeitos da modernização”, para nos valer das reflexões de Jonathan Crary (1995), responsáveis por operarem com a decodificação e com a desterritorialização da visão. Tais efeitos guardam relação com a indústria da imagem e do espetáculo, organizada especialmente no século XX.

Para muitos, o cinema é, justamente, o maior exemplo dessa indústria da imagem e do espetáculo construída no século XX, o que não impede que seja empregado nas práticas educativas, tendo em vista que:

TODO FILME SEMPRE ENSINA ALGO. Se ele pertence ao gênero “ficção”, ensina a beleza de narração e poesia através de

seus conteúdos e seus procedimentos de linguagem artística, ajuda a ver mais aspectos desses conteúdos a partir da razão sensível, anuncia, através do que não existe ainda, um mundo em transformação. Se ele é um “documentário”, permite o acesso a informações e análises sobre um tema via procedimentos jornalísticos ou ensaísticos, aproximando-se mais da razão explicativa sem que isso impeça diálogos com o universo da arte. “Ficção” e “documentário” são categorias que, na maior parte das vezes, se misturam: filmes de ficção documentam paisagens (cenários), pessoas (atores), objetos (adereços de cena), registram e inventam, visual e sonoramente, diferentes aspectos do mundo; filmes documentários tornam ficcionais tempos, ritmos, cores, luzes, escolhem enquadramentos de seus “objetos”, interpretam sempre.

Nesse sentido, os filmes são materiais inerentes à educação permanente, de forma potencial, desde que o cinema foi inventado. E o ensino escolar sempre se beneficiou e se beneficiará de um diálogo com seu universo, quer trazendo filmes para seus espaços, quer encaminhando os alunos para sessões de cinema ou diferentes outras formas de acesso àquelas obras – vídeos, exposições na televisão aberta ou por assinatura etc. (Silva; Ramos, 2011, p.11)

A capacidade de provocar encantamento e de intervir na construção da visão de mundo gerou o desenvolvimento de experiências em torno do emprego de filmes na educação, desde as primeiras décadas do século XX (Saliba, 2003), prolongando-se por outros períodos, vide o caso do cinema educativo, organizado pelo governo paulista no período de 1930 a 1950 (Monteiro, 2006; Cateli, 2007).

Nos documentos oficiais envolvendo a educação em voga, ainda é possível notar o estímulo ao emprego de filmes, mas segundo uma abordagem relacionada, entre outras coisas, à “aprendizagem significativa”, evitando-se assim o tecnicismo e a reificação em torno dessa linguagem (ver, por exemplo, Brasil, 2001).

A própria mudança na relação estabelecida com as imagens fílmicas nas duas últimas décadas, responsável por fazer com que a

produção audiovisual se tornasse ainda mais presente no cotidiano social, lança novos desafios ao emprego dessa linguagem no campo da educação.

Contribuiu muito para esse tipo de experiência no ensino o advento do vídeo digital, responsável por uma verdadeira febre pela “documentação filmográfica do real”, percebida em atitudes cotidianas e privadas, bem como em ações cinematográficas propriamente ditas (Mesquita; Lins, 2008; Ohata, 2013; Labaki, 2006).

O vídeo digital tornou mais disseminada a produção barateada de materiais filmicos (Moletta, 2009; De Luca, 2009): câmeras filmográficas tornaram-se economicamente mais acessíveis e estão integradas a celulares e máquinas fotográficas.

Além disso, os *softwares* gratuitos de edição passaram a ser mais disponíveis, caso do Windows Movie Maker, Sony Vegas, Super DVD Video Editor e Eyespot (Vargas; Rocha; Freire, 2007).

Possibilidades abertas pela internet potencializaram o cinema, à medida que incentivaram a produção e compartilhamento de vídeos, ampliando assim os espaços e as ocasiões em que a visualização dos filmes se faz presente, para além da sala de exibição ou dos aparelhos de televisão, o que nos faz pensar na importância de se promover processos formativos voltados especialmente para o emprego consciente e crítico dessa tecnologia no ensino/aprendizagem (Coll; Monereo, 2010; Belloni; Bévort, 2009; Pretto, 2005; Almeida; Valente, 2012; Almeida; Alves; Lemos, 2014).

Diante desse contexto, há de se reconhecer que iniciativas favoráveis à produção e ao consumo de filmes pululam, inclusive, na rede pública de ensino.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, desenvolve o projeto “O cinema vai à escola” (Moura, 2013; Moga-douro, 2011). Trata-se de iniciativa envolvendo ações destinadas a subsidiar as escolas com materiais, equipamentos e acervos didáticos. Tal projeto incentiva a exibição e apropriação pedagógica de filmes em escolas de ensino médio, por meio do encaminhamento de conjunto de filmes em diferentes categorias e gêneros, no formato DVD, acompanhados de textos de apoio à prática pedagógica.

Ainda a propósito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, registra-se que o Programa Currículo+, implantado em 2014, visa associar fortemente o ensino ao audiovisual, à medida que disponibiliza ambiente virtual de aprendizagem, responsável por abrigar um conjunto de conteúdos digitais (vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos), envolvendo temáticas diversas e diferentes saberes escolares, segundo seus responsáveis, com o objetivo de:

incentivar a utilização da tecnologia como recurso pedagógico articulado ao Currículo do Estado de São Paulo para inspirar práticas inovadoras em sala de aula, a fim de promover maior motivação, engajamento e participação dos alunos com o processo educativo, visando, prioritariamente, ao desenvolvimento da aprendizagem.¹

A Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo mantém, desde 2010, o Programa de Incentivo à Criação de Salas de Exibição de Filmes.² Trata-se de iniciativa baseada na doação de kits para projeção de filmes e criação de salas de cinema para prefeituras de cidades do interior, associações de classe, comunidades quilombolas e assentamentos rurais. Tais kits são compostos por tela de projeção de 3 × 4 metros, projetor, aparelho de DVD, mesa de som e caixas de som. Contabiliza-se a distribuição de 318 kits dessa natureza até o início de 2015.

Muitos municípios, como Araraquara, já equiparam sua rede escolar com projetores multimídia e lousas digitais (Esteves, 2014). Bem orientados e contando com materiais apropriados, os docentes podem empregar as lousas digitais para apresentação de filmes (fragmentos ou integralmente) em suas aulas e, com isto, construir práticas educativas críticas, autônomas e lúdicas.

1. Sobre o Currículo+, ver: <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/sobre-o-curriculo-mais>. Acesso em: 29 ago. 2015.

2. Cf. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Cultura. *Kit de Cinema*.

Além disso, cabe considerar que em 2014 foi promulgada a Lei Federal n.13.006 (Fresquet, 2015). Com essa lei, pretende-se que as narrativas cinematográficas sejam tratadas como componente curricular integrado à proposta pedagógica das escolas, visto, inclusive, que torna obrigatória a exibição, no mínimo, de duas horas mensais de filmes nacionais. Apesar de certas dificuldades para a implementação dessa lei, fato é que ela é significativa para inserir o cinema na educação, como ressalta Rosália Duarte:

Abrir a escola ao cinema nacional é, pra mim, semelhante à obrigatoriedade de ter biblioteca, com literatura nacional, de qualidade. Então, tem tudo para dar certo. Conflitos e problemas, talvez alguns: falta de equipamentos, falta de condições adequadas de exibição, dificuldades com direitos autorais (isso precisa ser resolvido pelo MEC e pela Secretaria de Audiovisual, junto a produtores e diretores); exibição de obras de baixa qualidade estética e narrativa, dificuldades na definição de critérios para a escolha do que será exibido, pais reclamarem da exibição de determinada obra, entre outros. Mas isso também ocorreu com a literatura na escola. A biblioteca da escola onde eu estudava não admitia obras como *O cortiço*, por exemplo, e tinha muitas obras que (mais tarde fui saber!) tinham muito pouco valor artístico/literário. Tem um aprendizado a ser construído na relação com o cinema. (Fresquet, 2015, p.215)

Críticas à parte, tais projetos traduzem igualmente o crescente emprego do audiovisual nos processos formativos. A isto soma-se também o fato de que essas iniciativas abrem oportunidade para que materiais e práticas educativas pertinentes e associadas ao cinema encontrem o espaço necessário para serem experienciadas e refletidas na educação básica.

Consciente disso é que um grupo passou, gradativamente, a ser formado ao longo do período entre 2010 e 2015 para organizar um curso de extensão dedicado a refletir sobre cinema e educação.

Além da convicção da importância do cinema e de outras tecnologias da informação e comunicação para a formação docente, outro traço distintivo desse grupo é a heterogeneidade, uma vez que é formado por docentes da Unesp, docentes convidados de outras instituições de ensino superior (IES), servidora da Unesp, graduandos e graduados pela Unesp, bem como pós-graduandos da Unesp e artista/pós-graduando por outra IES.

Ao longo dos últimos cinco anos, graças à formação gradativa desse grupo é que este curso foi sendo alterado, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, como é possível depreender das nomeações que recebeu e da carga horária total que o compunha: “Educação, Informática e Cinema: introdução ao uso do Windows Movie Maker” (6h – 2010), “Cinema e Educação” (32h – 2011), “Educação e Cinema” (32h – 2012), “Formação Docente e Discursos Imagéticos” (32h – 2013), “Formação Docente e Discursos Imagéticos” (40h – 2014) e “Educação e Cinema” (40h – 2015).

Tendo em vista que não cessam as reflexões que este curso de extensão desperta naqueles que o promovem (dado o acúmulo já razoável de vivências registradas nestes seis anos), o grupo decidiu promover a extensão universitária também por meio da publicação deste livro, composto por nove capítulos.

No primeiro capítulo, “Luz, câmera, (educ)ação: a trajetória do cinema e os professores em formação”, de Rafael Mello, a intenção é salientar as implicações sociais, políticas e culturais que envolvem o cinema e nas quais esteve envolvido, procurando, assim, que o educador às voltas com filmes reconheça a intencionalidade e a autoria que os encerram.

No segundo capítulo, “O cinema brasileiro sob a lente da extensão universitária: perspectivas históricas e processos formativos”, de autoria de Rodrigo Paziani, o enfoque recai sobre as lições que podemos extrair da produção cinematográfica brasileira, destacando dos filmes abordados o convite para que o educador envolvido com cinema extraia desse conjunto heterogêneo de obras a nova forma de olhar a realidade, com base na autonomia.

Já o terceiro capítulo, “A lagarta e o olhar: roteiro e plano cinematográficos numa experiência de extensão universitária”, de minha autoria, visa apresentar de maneira sumariada o conteúdo e as reflexões propostas em relação à elaboração do roteiro cinematográfico e à adoção dos planos cinematográficos por parte de atores envolvidos com a produção fílmica em ambientes educativos, portanto, desejosos de aprender sobre a linguagem cinematográfica.

A preocupação de João Paulo Vani no quarto capítulo, “Da fotografia ao *smartphone*: compreensão do processo de produção de vídeo e manuseio de equipamentos”, é destacar que o cinema possui como marca de nascença e diferencial o fato de ser uma arte profundamente tributária da tecnologia, cabendo, em decorrência disso, conhecer o processo que permitiu tal arte ser desenvolvida para poder melhor se situar diante dela atualmente.

Em “Edição de áudio na produção de vídeos digitais educacionais”, quinto capítulo desta obra, de autoria de um grupo de pesquisadores liderados por Ricardo Scucuglia, a ênfase envolve o necessário reconhecimento de que o cinema é narrativa existencial – carregada, portanto, de reflexões, sentidos e sentimentos –, produzida, entre outras coisas, por meio da atenção para com a captação e a edição de som.

No sexto capítulo, “Edição de vídeos educacionais: a experiência envolvendo o Windows Movie Maker”, o enfoque constituído por Simone Mioni envolve reflexões e sugestões práticas a respeito do emprego desse *software* na edição de imagens de filmes, dada a acessibilidade e as potencialidades que oferece aos educadores interessados em produzir narrativas cinematográficas.

O sétimo capítulo, “Espaços de aprendizagem, veiculação, trocas e experiências: a Mostra de Curtas-Metragens e o *site* Cin/educ/ação”, escrito a quatro mãos por Rafael Mello, Rodrigo Paziani, Solange D’Água e eu, aponta para a relação existente entre o curso de extensão sobre cinema e educação e outras iniciativas no âmbito da extensão universitária que se efetivam como promissoras na construção de processos formativos dedicados a aliar educação e tecnologias.

No capítulo “Os curtas-metragens do Ibilce em sala de aula: da extensão na universidade à extensão na escola – a experiência envolvendo o Pibid”, escrito por Mariana Brandolezi, Patrícia dos Santos, Renata dos Santos e eu, busca-se partilhar a experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida numa sala de aula de escola da rede pública municipal de São José do Rio Preto e que contou com o emprego de curtas-metragens produzidos, justamente, sob a luz do curso de extensão sobre cinema e educação.

Fechando esta obra, encontramos o nono capítulo, “Reflexões acerca da formação docente e das tecnologias”, em que Solange D’Água e Aline Silva problematizam a relação existente entre formação docente e tecnologias, destacando que ela deve se basear no entendimento de que o conhecimento nos últimos tempos passou a ser associado à interatividade, colaboração e complementaridade, o que modifica a própria compreensão de tecnologia, à medida que esta se associa à cultura.

Apresentado o conjunto de textos, torna-se possível, talvez, melhor dimensionar o título desta obra coletiva.

Fiéis aos módulos apresentados no curso de extensão envolvendo cinema e educação, os autores aqui agrupados procuraram destacar que a soma de esforços promovida visa possibilitar uma nova forma de *ver* cinema, capaz de estimular o *fazer* de narrativas fílmicas e, mediante isso, oportunizar certo *viver* diferenciado dessa arte, ao incentivar sua apropriação, especialmente, para fins educativos.

Curiosamente, numa dessas voltas que a vida dá, me peguei escrevendo esta apresentação em Gramado, cidade gaúcha que sedia anualmente o principal festival cinematográfico do Brasil.

É com a esperança de contar com as bênçãos dos deuses do cinema tão presentes nesta cidade que convido o leitor a conhecer os escritos que tem em mãos, colaborando assim para ampliar a vivência da experiência de extensão universitária que animou e ainda anima os autores aqui apresentados e os interlocutores das várias edições do curso que inspirou/inspira tal proposta.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, p.57-82, 2012.
- _____; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). *Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- ALMEIDA, M. J. *Cinema: arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- ANDREW, J. D. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- ARAÚJO, I. *Cinema: o mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.
- AUMONT, J. *O olho interminável: cinema e pintura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- _____. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 2001.
- _____ et al. *A estética do filme*. Campinas: Papyrus, 2005.
- _____; MARIE, M. *A análise fílmica*. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- BARBOSA, J. L. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, A. F. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 2007. p.109-33.
- BARTHES, R. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1972.
- BELLONI, M. L.; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v.30, p.1.081-102, 2009.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BERNARDET, J.-C. *Cinema brasileiro: propostas para uma história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

- CAPELATO, M. H. et al. *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007.
- CATELI, R. E. *Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos 1920 e 1930*. Campinas, 2007. 236f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
- CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRARY, J. *Techniques of the Observer: on Vision and Modernity in the Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995. p.6-9.
- _____. *Modernizing Vision*. In: FOSTER, H. (Org.). *Vision and Visuality*. Seattle: Bay Press, 1988.
- CURRÍCULO+. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Sobre o Currículo+*. 2014. Disponível em: <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/sobre-o-curriculo-mais>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- DE LUCA, L. G. A. *A hora do cinema digital: democratização e globalização do audiovisual*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- ESTEVES, R. F. *Barreiras para a implementação da lousa digital interativa: um estudo de caso*. Araraquara, 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).
- FRESQUET, A. M. (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas*. Ouro Preto: Universo, 2015.
- GOMES, W. La poética del cine y la cuestión del método en el análisis fílmico. *Revista Significação*, Curitiba, v.21, n.1, p.85-106, 2004a.
- _____. Princípios da Poética (com ênfase na Poética do Cinema). In: PEREIRA, M.; GOMES, R.; FIGUEIREDO, V. (Orgs.). *Comunicação, representação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004b. p.93-125.

- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Cultura. *Kit de Cinema*. Disponível em: <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.426e45d805808ce06dd32b43a8638ca0/?vgnextoid=2cfb810c04411410VgnVCM1000008936c80aRCRD&vgnnextchannel=2cfb810c04411410VgnVCM1000008936c80aRCRD>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1998.
- LABAKI, A. *Introdução ao documentário brasileiro*. São Paulo: Francis, 2006.
- MESQUITA, C.; LINS, C. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MOGADOURO, C. A. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas)*. São Paulo, 2011. 428f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP).
- MOLETTA, A. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produção de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.
- MONTEIRO, A. N. *O cinema educativo como invocação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP).
- MOURA, M. R. L. *O cinema como prática educativa no ensino médio: Projeto “O cinema vai à escola”*. São Carlos, 2013. 243fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.
- OHATA, M. (Org.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo: Cosac & Naify; Edições Sesc, 2013.
- PRETTO, N. L. (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: Edufba, 2005.
- SALIBA, M. E. F. *Cinema contra cinema: o cinema educativo de Capanuto Mendes (1922-1931)*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.
- SILVA, M.; RAMOS, A. F. Apresentação – História: o ensino dos filmes. In: ____ (Orgs.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011. p.11-3.

- TOLENTINO, C. A. F. *O rural no cinema brasileiro*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- VANOYE, F.; GOLLIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papirus, 1994.
- VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. *Cinted-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação*, v.5, n.2, dez. 2007.
- XAVIER, I. (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal; Embrafilmes, 1983.

1

LUZ, CÂMERA, (EDUC)AÇÃO: A TRAJETÓRIA DO CINEMA E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO¹

Rafael Cardoso de Mello

[...] O cinema participa, em passado e atualidade, da educação misteriosa da nossa memória, nas imagens que habitam os nossos locais interiores mais profundos onde o corpo e a psique confrontam-se em reminiscência e recordação...

No cinema, também uma arte da memória, cada imagem-plano, ordenado na edição, propaga-se pelo universo da realidade num fluxo espaço-temporal de dimensões materiais, psicológicas, religiosas, políticas e tantas outras. Com a narração que está sendo vista, o espectador cria e narra entrelaçadamente sua própria história.

Almeida, 1999, p.23-4

Introdução

Sou professor. Sou cinéfilo.

1. A produção deste texto é uma adaptação escrita do módulo “História do Cinema”, apresentado durante o curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto/SP.

Ao iniciar este texto com esta afirmação, creio correr riscos que se dividem em duas áreas, uma de definição epistemológica e outra, metodológica: quanto à primeira, o leitor pode compreender que a paixão pelo cinema interfere na tratativa com o campo educacional de maneira negativa – um certo “empurrar”, “forçar” o uso do cinema em sala de aula, dado o gosto ou minha experiência positiva com o universo cinematográfico; já a segunda, cuja reflexão parte da estética do texto, me permite assumir, desde já, a opção por certa escrita marcada pela fuga do *éthos* (puramente) acadêmico, implicante com os usos da primeira pessoa e das subjetividades, castrador do “eu” artístico e modelador de gêneros e formas metodológicas compartilhadas.

De maneira a pontuar esses riscos e buscar a coerência necessária, justifico o início pela própria proposta da obra (revelada na introdução) e pelo “lugar” deste capítulo no corpo da mesma. O leitor, apesar de ente desconhecido, não é de todo incógnito. Há uma expectativa de leitor-destinatário para a obra em questão e, claro, para este capítulo: trata-se, principalmente, de profissionais da educação: em especial, professores (atuantes ou em formação inicial).

Foi na expectativa de dialogar com tal público que este capítulo foi produzido, pontuando como as experiências no curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, desenvolvido nos últimos seis anos, me levaram a pensar os filmes na perspectiva educacional.

A partir desse movimento, fico mais à vontade para indicar, agora, o objetivo central deste capítulo: o de compreender como o mencionado curso se caracterizou (e ainda o é) como “extensão universitária”, segundo a própria documentação que versa sobre a questão, disponibilizada pela Unesp.

Ao assumir o público-alvo, indico que a tratativa textual se faz em tom de relato de experiência. Entrecruzando a primeira pessoa e o texto referência, convido o leitor a dividir sua experiência neste campo tão profundo, profícuo e vasto em perspectivas de ensino-aprendizagem: Cinema & Educação.

Quando da montagem do curso – ainda nos idos de 2010, vale ressaltar –, em conversas com o prof. dr. Humberto Perinelli Neto, decidimos que eu tomaria a frente do módulo “História do Cinema”. Nesse espaço, que correspondia a aproximadamente quatro horas do curso, preoquei-me em pontuar, mesmo que brevemente, a trajetória filmográfica mundial dos últimos 120 anos.

É claro que, naquele momento, o foco principal era municiar o participante do curso com um conjunto de conteúdos que lhe fosse importante (diria até necessário) para que, ao término, pudesse produzir seus próprios vídeos. Eis que, então, planejei uma narrativa com marcos e/ou destaques na história do cinema e os apresentei vagarosamente, exibindo e comentando, sempre que possível, trechos de filmes.

Na maioria dos casos, o módulo era vivenciado em uma sala em forma de anfiteatro – espaço adequado para o número de alunos (cerca de trinta, em média) e para a projeção dos filmes. Tanto o som quanto a imagem contribuíram para o bom desenvolvimento das aulas e da troca de experiências. O espaço e a técnica contidos/expressos nessa sala remetiam às salas de exibição dos próprios cinemas.

Em linhas gerais, o módulo iniciava com alguns apontamentos sobre o desejo dos seres humanos, ao longo do tempo, de capturar – via escrita, pintura, gravura – o “movimento”. Observando desde o teatro de sombras chinês às experiências fotográficas de Eadweard Muybridge e Étienne-Jules Marey, conversávamos sobre quanto o discurso cinematográfico está condicionado a certo limite do possível (Febvre, 1986), tendo em vista o contexto em que foi desenvolvido.

Por esta ocasião, destaco no módulo que o cinema se faz numa junção muito bem orquestrada entre dois campos diferentes: 1) o “da arte” (ou da subjetividade), do olhar de quem filma, da posição da câmera etc.; 2) e o “da técnica”, dos materiais envolvidos, da ciência e da produção do movimento. Foi somente após o desenvolvimento técnico-científico europeu do século XIX (Revolução Industrial), em especial, e as mudanças radicais no campo da foto-

grafia, que ocorreu a possibilidade do registro cinematográfico do movimento como o conhecemos.

Neste ponto, obtenho a primeira conquista significativa pretendida com o módulo “História do Cinema”. Além da construção dos conteúdos da trajetória do cinema, demonstra-se a percepção temporal do discurso e da produção cinematográfica, dos “limites do possível” já destacados. Filmar significa capturar o movimento de acordo com aquilo que temos em mãos, com as tecnologias que estão disponíveis no contexto. Como destaca a pesquisadora Eli Henn Fabris: “passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados” (2008, p.120).

Muybridge é um caso muito importante para esta compreensão. Após anos de estudos do campo fotográfico, ficou reconhecido pelo seu trabalho e “dedicou o resto de sua carreira à fotografia sequencial do movimento. Sua pesquisa foi tão completa, que até hoje é utilizada como referência por animadores do mundo inteiro” (Barbosa Júnior, 2002). Esses pequenos avanços da fotografia do século XIX ainda são significativos para o cinema da contemporaneidade.

Utilizando a própria trajetória do cinema como resposta, os alunos do curso de extensão percebiam que o caráter inventivo e infantil do cinema das primeiras décadas do século XX lhes permitia testar mais, se empolgar mais, experimentar mais. É o caso dos filmes *Histoire d'un crime* (1901), de Ferdinand Zecca, ou o famoso *Voyage dans la Lune* (1902), de George Méliès, em que a criatividade e a boa vontade “sobravam” para o desenvolvimento de boas narrativas, num momento, friso, em que a técnica e a própria linguagem cinematográfica estavam sendo construídas.

Assumir o compromisso de filmar um curta-metragem passou a ser um convite para o desenvolvimento criativo. Optar pela produção de histórias que envolvem o cenário local permite aos discentes criar milhares de situações inusitadas, nascidas da criatividade dos grupos. Um teatro de bonecos na praça, uma viagem de carro pela rodovia, um passeio de bicicleta pela represa, a montagem de

uma festa junina, enfim, inúmeras são as situações que servem como pano de fundo para a construção de narrativas cinematográficas relacionadas às preocupações e aos objetivos educativos.

O campo ideológico não foi esquecido. Com o nascimento dos primeiros longas-metragens, o cinema passou a ser manipulado com fins políticos. O longa *O nascimento de uma nação* (1915), de David W. Griffith, ou o igualmente conhecido *O Encouraçado Potemkin* (1925), de Serguei Eisenstein, são exemplos de obras que corroboram a formação de um sentimento nacional e a construção ideológica de certo Estado a ser promovido, o qual se deve seguir e em cujo nome se deve lutar (Ferro, 2010, p.175-9).

Para exemplificar a presença do campo ideológico no discurso cinematográfico, identificamos uma cena específica de *O Encouraçado Potemkin*. Enquanto populares são arrasados pelos soldados do exército tsarista, toma-se a escadaria de Odessa como uma referência da hierarquia e do poder que envolve os dois grupos, mostrando que há uma inteligência na montagem da cena. Aqueles que estão nos degraus de baixo da escadaria são os populares descontentes, enquanto no plano superior, armados, descendo violentamente e massacrando mulheres e crianças estão os soldados.

A escolha desses planos, a mudança repentina de posição das câmeras, os *closes*, o desespero da população que foge da barbárie dos soldados indiciam as possíveis estratégias do cinema na construção da valorização de símbolos políticos ou da afirmação de posições ideológicas. Em *O Encouraçado Potemkin*, percebemos o discurso cinematográfico construído num contexto de desejo de instalação do Estado soviético que, obviamente, propõe uma leitura contrária ao regime tsarista – representado pelos soldados –, solidarizando-se com a dor sentida pelos populares.

Logo, a produção de vídeos – independente do âmbito em que ocorra – não significa renúncia ou descaso com o plano ideológico, pelo contrário, a história do cinema nos convida a conhecer mais sobre as estratégias filmográficas que envolvem a operação de símbolos, falas, planos, roteiros, mitos etc., posto que traduzem certo posicionamento político ou da produção de algum sentido.

O linguista Luís Carlos Martins de Souza indica, com inúmeras referências, a preocupação (acadêmica e/ou cinematográfica) com a relação entre o discurso do cinema e o campo político-ideológico:

A partir da influência de Althusser e Lacan, as revistas francesas *Tel Quel*, *Cinéthique*, *Cahiers du Cinéma*, *Communications*, começaram a pensar o funcionamento do cinema como aparelho ideológico de constituição de sujeitos. Textos de Jean-Louis Baudry, Jean-Louis Comolli, Jean Narboni, Raymond Bellour, Christian Metz, Jean Pierre Oudart, Jean Patrick Lebel, dentre outros, debatem, polarizam e inscrevem-se nas questões levantadas sobre o primado do significante, a materialidade fílmica, o funcionamento da ideologia, os problemas da textualidade e da constituição dos sujeitos. (Souza, 2013, p.1)

Assim, ao longo do curso, os discentes passaram a acompanhar a relação poderosa do cinema com a política, refletindo sobre a trajetória dos cinemas norte-americano, alemão, italiano, japonês, entre outros, à luz dos contextos históricos que os possibilitaram: por exemplo, o *american way of life* compartilhado pelos estadunidenses, os cinemas nazista e fascista da década de 1930, ou ainda a produção de filmes sobre samurais no Império japonês, entre os idos de 1930 e o fim da Segunda Guerra Mundial.

“Os filmes que serão desenvolvidos por vocês [extensionistas] não serão/são diferentes!” Essa verdade, que a princípio provocava inquietação em parte do grupo que acompanhava o módulo “História do Cinema”, revelava potencial ideológico no projeto ali vivido. Isso porque, permitia enfatizar que as produções cinematográficas são reflexos do contexto de produção, de desejo de criação e das limitações de ordem material que as cercam.

Recordei as intenções políticas presentes na legislação educacional, destacando como em muitos casos esta preconiza o ensino cidadão, crítico e de valorização dos sujeitos como agentes transformadores do tempo e do espaço. Assim, buscava proporcionar aos participantes do curso de extensão a oportunidade de repetir um

discurso secular, conscientes de seu potencial criativo, educacional, político e ideológico.

No mais, o curso ainda abordou a transformação que o cinema viveu quanto ao som e à cor, evidenciando – numa leitura balizada pela perspectiva da indústria cultural – o quanto as obras passaram a negociar com o mercado mundial e os desejos do capital.

Por fim, entendemos que a captura do cotidiano/vivido/presente do cinema também tem sua história. Quando o professor opta por “filmar” a localidade, por exemplo, ele repete ações que outros tantos cineastas já fizeram e, com isso, aprende a ressignificar o próprio “ato de filmar”.

Além do mais, à luz do cinema (curta-metragem), a localidade é diferente daquela cidade produzida por imagens estanques, impressas nas páginas dos livros didáticos ou, ainda, das que são contornadas em palavras pelo professor. Essa criação de um real cinematográfico é poderosíssima, pois carrega uma força impressionante de captura de ambas as realidades, a imagem e o som, portanto, flerta fortemente com “a verdade”.

Destacar a trajetória desse discurso audiovisual significou refletir com os formandos sobre as relações que cada país estabeleceu entre o que se filma, por que se filma e para quem se filma. Isso porque as respostas agiram diretamente na forma-conteúdo dos filmes em todos os contextos apresentados.

Da prática cinematográfica à prática da extensão universitária

Segundo o Regimento Geral da Unesp, datado de 2 de fevereiro de 2012, entendemos por extensão universitária “um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade” (Unesp, 2012). Somadas aos dois pilares universitários (pesquisa e ensino), as práticas compreendidas como extensão universitária contribuem com a formação do aluno

(futuro docente) na complexa rede de saberes que se conectam entre os mais diversos conteúdos e experiências, visando, como o próprio documento indica, à transformação da sociedade.

Quando pensamos o uso do cinema e suas relações com a educação nesta seara da “extensão universitária”, compreendemos o cinema a partir de duas grandes frentes: o “filme como fim” e o “filme como meio”.

Chamamos de “filme como fim” o uso da linguagem cinematográfica que visa, por intermédio da exibição de filmes, a uma consequente discussão, a um debate, a uma roda de conversa ou, ainda, a algumas atividades nascidas das reflexões, apropriações e vivências dos espectadores. É o que se faz na absoluta maioria dos casos percebidos na literatura sobre cinema e educação.

Contudo, denominamos “cinema como meio” à produção de um real planejado, estruturado pedagogicamente e refletido à luz das contribuições dos teóricos da Educação. Este planejar a produção se explica em muitas ações: traçar objetivos vinculados ao ensino, filmar com vistas a certo grupo espectador, buscar uma linguagem não desarticulada daquela do “*éthos* escolar”, compreender o cinema como (re)criação do real que pode/deve contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a essa discussão, chama-nos a atenção a forma com que Mônica Fantin (2007) desenvolve uma divisão acerca dos usos e das apropriações do discurso cinematográfico dentro da escola. Tomando Rivoltella como referência, Fantin destaca o “educar para o cinema” e o “educar com o cinema”. Em outras palavras, sensibilizar o olhar para (saber) ler as estratégias, os discursos políticos e ideológicos, o humor, a ironia e as metáforas existentes em um filme, além de utilizar o próprio (cinema) como meio para alcançar um fim pedagógico. Nas palavras da autora,

Desencadear novas sensibilidades pode ser considerado um valor, na medida em que interagir com o cinema numa situação coletiva possibilita uma forma privilegiada de elaborar novas maneiras de sentir o mundo, o outro e a nós mesmos. Fazer audiovisual na

escola pode significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando, valores que podem ser trabalhados quando se discute a necessidade de reorientações didáticas na abordagem operativa para a linguagem das mídias na escola. (Fantin, 2007, p.8)

É preciso destacar que, a partir dessas palavras, procuramos articular o módulo “História do Cinema” com esse intento de municiar os participantes do curso de extensão para que produzissem curtas-metragens, ao mesmo tempo que buscamos sensibilizá-los na “educação para e com o cinema”.

Assim, o curso de extensão relacionado ao cinema e à educação assume potencial valoroso quanto à premissa indicada no citado Regimento da Unesp, ao definir a extensão universitária. Além de promover uma ressignificação dos filmes, dada a leitura da própria história do cinema, o curso em questão convida os extensionistas à produção de novos filmes, cujo objetivo é a transformação social.

Com isso, salientamos o potencial do curso e, com base no módulo “História do Cinema”, acreditamos que ele favorece a possibilidade de os extensionistas se formarem como “profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade” (Unesp, 2012), e a fazer o mesmo com seus alunos, já que a maioria desses extensionistas é constituída por docentes em formação inicial.

A experiência desse curso de extensão favorece a renovação e a ampliação da vivência da educação em outros planos, não apenas aquele da sala de aula, pois permite pensar a educação numa sala de exibição, numa tela ao ar livre, no *tablet*, no *smartphone* etc., “ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora da Universidade” (Unesp, 2012, [s.p.]), dentro e fora da escola.

Visto que muitos dos vídeos produzidos pelos participantes serão postados na internet e facilmente encontrados em redes sociais, como o YouTube, por exemplo, acredito que isso favorecerá a democratização do conhecimento acadêmico, a maior participação da sociedade na vida da Universidade e, assim, incentivará, inclu-

sive, a produção de novos vídeos de mesmo caráter (político e ideológico).

Considerações finais

Na construção do curso de extensão envolvendo cinema e educação, o grupo responsável desenvolveu proposta com base em alguns módulos que pareciam fundamentais, dentre eles, “História do Cinema”, sob minha responsabilidade.

Na intenção de buscar na trajetória do cinema aspectos que contribuíssem com a produção de vídeos em ambientes educacionais, privilegiei algumas questões como: a) problemas com a limitação técnica; b) relação entre os limites da produção e a criatividade; c) nuances e estratégias políticas e ideológicas nas produções cinematográficas; d) o mercado, o consumo e a indústria cultural.

Ao cabo, considero que o módulo contribui em suas especificidades e conecta-se com objetivos maiores (do curso e dos interesses da própria Universidade), pois se articula perfeitamente com o espírito crítico dos teóricos da Educação e do Ensino, em consonância com a forma com que a instituição regulamenta as atividades de “extensão universitária”, ao concebê-las como atividades especialmente associadas à democratização do conhecimento e à transformação social.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. J. A educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão. *Pro-Posições*, v.10, n.2(29), p.9-25, jul. 1999.
- BARBOSA JÚNIOR, A. L. *Arte da animação: técnica e estética através da história*. São Paulo: Editora Senac, 2002.
- FABRIS, E. H. Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação e Sociedade*, 33(1), p.117-34, jan./jul. 2008.

- FANTIN, M. Mídia-educação e cinema nas escolas. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 8, n.15-16, p.1-13, jan./dez. 2007.
- FEBVRE, L. *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1986.
- FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- SOUZA, L. C. M. A falta que nus faz: a *Screen Theory*, pegadas de Pêcheux na história da análise fílmica. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1983-2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença, 6, Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (Unesp). *Regimento Geral da Extensão Universitária*. São Paulo: Resolução Unesp-11, de 2 de fevereiro de 2012.

2

O CINEMA BRASILEIRO SOB ALENTE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E PROCESSOS FORMATIVOS¹

Rodrigo Ribeiro Paziani

Art. 5ª – A extensão universitária constituir-se-á numa prática permanente de interação universidade-sociedade, em suas atividades de ensino e pesquisa, dando-se prioridade a iniciativas voltadas para a comunidade extra-campus, devendo garantir a qualidade científica, tecnológica, artístico-cultural e buscar a interação com a sociedade por meio de ações de promoção e garantia de valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social.

(Unesp, 2012)

Introdução

O convite, a contar de 2011, para participar do curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, com a responsabilidade

1. A produção deste texto é uma adaptação escrita do módulo “História do Cinema – Experiência Brasileira”, apresentado durante o curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, realizado no Instituto de Biotecnologia, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto/SP.

de ministrar a disciplina “História do Cinema Brasileiro”, trazia em seu bojo a necessidade de encarar dois desafios, um mais descritivo e contextualizador, e outro com viés analítico e interpretativo.

Como veremos neste capítulo, não bastava apresentar o cinema nacional em sua homogeneidade e linearidade cronológica; o convite “convidava” (desculpem o pleonasma!) seu autor/ministrante a problematizar a história do cinema brasileiro com as “lentes” voltadas para a extensão universitária, ou seja, para um diálogo franco entre universidade, escola e sociedade, sem perder o foco principal do projeto: refletir sobre a importância do cinema nos processos formativos docentes – no caso, especialmente dos/as alunos/as do curso de Pedagogia da Unesp/câmpus São José do Rio Preto.

Eis que surgiram duas questões, especialmente em se tratando de curso de licenciatura: por que falar da história do cinema brasileiro se o foco maior estava concentrado na relação do cinema com a formação docente? Até que ponto a dita proposta de disciplina cumpriria o seu papel de “mandar o recado” e articular-se ao campo educativo? Como realizar tal tarefa?

Sabia das possíveis dificuldades (minhas e dos/as alunos/as) em compreender o cinema nacional pelo viés histórico. Sabia também dos limites pragmáticos de horário, de (des)concentração e de (im)paciência. Explanar sobre mais de cem anos de cinema no Brasil – contando os recortes, as seleções e a “fabricação” da narrativa – não seria tarefa fácil (um eufemismo para não dizer que foi difícil!). Contudo, era fundamental ir além do (aparentemente) superficial e descritivo.

Cinema brasileiro: uma descrição histórica

O plano inicial caracterizara-se pela produção de um material escrito, visual e audiovisual, que explanasse sobre a produção cinematográfica em nosso país, do final do século XIX até o presente da realização da disciplina. Num estilo de narração predominantemente descritivo, procurei apresentar aos/as alunos/as algumas das

mudanças, impasses e refigurações do cinema nacional. Tomando por base a leitura de textos fundamentais para o entendimento das interfaces entre cinema e história no Brasil, propus narrar um pouco da história do cinema brasileiro, dividindo-a em fases tradicionalmente cronológicas, embora coubessem, dentro dessa perspectiva, algumas reflexões e contextualizações histórico-culturais.

De maneira a sensibilizar os olhares dos/as alunos/as e a inseri-los/as no centro da proposta, apresentei um vídeo de menos de quatro minutos intitulado *Breve história do cinema brasileiro* (produzido em 2011 pela produtora de vídeo Gana e pela produtora musical Loop Reclame). Partindo da apresentação e de uma explanação sobre o vídeo, procurei mapear a história do cinema brasileiro em cinco fases – sabedor de que elas eram fruto de recortes, seleções e escolhas.

A primeira fase coincidia com a Primeira República (1890-1930), contexto histórico da “Belle Époque”, no qual a elite brasileira, num afã de modernizar a economia a todo custo e transformar as cidades (capitais e/ou interioranas) em pequenas “metrópoles tropicais”, apropriara-se do imaginário urbano e moderno europeu do século XIX, o que incluía a construção de teatros, cineteatros e cinematógrafos. Foi desse contexto, segundo Bernardet (2009), que surgiu um incipiente “mercado cinematográfico” – que ia do cinema mudo aos cinejornais – voltado para temáticas locais que exploravam o exotismo e as figuras ilustres, além das propagandas comerciais e os conflitos internacionais.

A segunda fase, entre a década de 1930 e o início da década de 1950, foi marcada pela passagem do cinema mudo para o falado e caracterizou-se por um duplo (e contraditório) movimento. De um lado, a emergência de uma produção de nível nacional, que culminou com a criação das companhias cinematográficas Atlântida (1941) e Vera Cruz (1949), e de uma voga nacionalista, com forte ressonância no primeiro governo de Getúlio Vargas – caso de *Alô, alô Carnaval* (1936). De outro, representou a entrada da produção hollywoodiana no mercado brasileiro, o que gerou uma concorrência cada vez mais intensa e desigual (a ponto de falir as compa-

nhias nacionais), mas fomentou um estilo peculiar de cinema nacional, as “chanchadas” – conjunto de filmes estrelados por atores como Grande Otelo, Oscarito e Dercy Gonçalves, caso de *Nem Sansão, nem Dalila* (1954).

A terceira fase se estenderia de 1955 até a década de 1960, com o florescimento de uma produção cinematográfica anticomercial e anti-hollywoodiana, que procurou filmar a “realidade brasileira” através da influência do movimento “neorrealista” italiano (Fellini, Rossellini, De Sica): casos de *Rio 40 graus* (1955), de Nelson Pereira dos Santos, de *Arraial do Cabo* (1959), de Paulo Cesar Saraceni, *O pagador de promessas* (1962), de Anselmo Duarte, e *Barravento* (1962), de um certo Glauber Rocha.

Explanei aos/às alunos/as sobre o “filmar o real” presente na formação dos cineastas das décadas de 1950 e 1960 e como aquela proposta foi gestadora, em parte, do chamado Cinema Novo (Augusto, 2008). Segundo Bernardet (2009), o Cinema Novo apostava num viés crítico, marginalizado(r) e criativo: Glauber Rocha, Rogério Sganzerla e Joaquim Pedro de Andrade compuseram o movimento.

Uma quarta fase da história do cinema brasileiro foi delimitada entre as décadas de 1970 e 1980, muito embora ela pudesse ser recuada para o final dos anos de 1960 – por exemplo, com *Terra em transe* (1967), de Glauber Rocha. Todavia, fiz questão de atrelar essa fase à década de 1970, por conta do período de endurecimento do regime civil-militar (1964-1985?) e das nefandas imbricações entre o cinema e a ditadura, quando a produção filmica nacional fora alvo de controle ideológico, através da criação da Embrafilme, em 1974: uma das medidas tomadas pelos militares foi a censura aos filmes ligados ao Cinema Novo.

Para a Embrafilme – como, de resto, para os governos militares –, era necessário esvaziar qualquer sentido crítico ao regime e difundir o cinema como “entretenimento”, de preferência, familiar. Para demonstrar alguns descaminhos do regime, falei a respeito das “pornochanchadas”, uma modalidade de cinema de baixo custo, que explorou o festivo e o erótico ao lado de um estilo

“trash”, casos de *A dama do loteação* (1978), de Neville de Almeida, e de *Bem dotado, o homem de Itu* (1979), de José Miziara.

Com o processo de redemocratização do país, nos anos de 1980, ocorre uma espécie de “reabertura” do cinema nacional e, simultaneamente, uma “explosão” de produções nos campos da ficção e do documentário (quando não dos dois juntos): neste sentido, compartilhei e analisei cenas de *Pixote, a lei do mais fraco* (1981), de Hector Babenco, e de *Cabra marcado para morrer* (1984), de Eduardo Coutinho, filmes sintomáticos do período.

A quinta e última fase recobre o período da década de 1990 até os dias atuais. Comentei acerca do fim da Embrafilme, durante o governo Collor (1990), que teve como uma de suas consequências a forte (re)valorização do mercado cinematográfico de Hollywood, especialmente com a expansão de locadoras de vídeo e o consumo de TVs e videocassetes. Para Bernardet (2009), o período que se estende de 1987 a 1994 – quer dizer, antes de a Embrafilme falir – ficou conhecido como a fase de estagnação (e não de inatividade) do cinema nacional.

A contar de 1995, teria ocorrido aquilo que alguns críticos de cinema chamaram de a “retomada” do cinema brasileiro. Depois de *O quatrilho* (1995), de Bruno Barreto, emergiu uma safra de filmes que tiveram boa recepção da crítica e até recordes de público: casos de *Central do Brasil* (1998) e *Abril despedaçado* (2001) – ambos sob a batuta de Walter Salles –, *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles, e *Tropa de Elite* (2007), dirigido por José Padilha. E não apenas no campo da ficção: houve um considerável investimento e crescimento dos filmes de estilo documentário, como *Ônibus 174* (2002), de José Padilha, *Edifício Master* (2002) e *Jogo de cena* (2007), de Eduardo Coutinho, e *Santiago* (2007), dirigido por João Moreira Salles.

Mas era fundamental ir além da descrição histórica do cinema brasileiro.

Do complexo de inferioridade à busca da autonomia

Após compartilhar com os/as alunos/as a difícil tarefa de apresentar a história (centenária!) do cinema brasileiro – de uma maneira geral e em linguagem acessível –, era preciso ir além do que designei páginas atrás de “(aparentemente) superficial e descritivo”. Não porque o que dissera antes fosse desimportante ou insignificante. De modo algum. Falar da história do cinema produzido no Brasil consistia, entre outras coisas, numa prática educativa das mais salutares, visto que muitos ali desconheciam a cinematografia nacional.

“Ir além” significava propor uma reflexão sobre os sentidos e os significados do “fazer” cinema no Brasil e como eles configuraram – e parecem ainda configurar – parte do nosso imaginário social, menos pelos temas abordados, mais por conceitos (históricos, políticos, estéticos) de cinema que guardam alguns vínculos com os debates intelectuais sobre os rumos da “nação” brasileira.

Um dos debates mais candentes sobre o cinema brasileiro, e que me parece bastante profícuo para as finalidades da extensão universitária, trata de uma metáfora que historicamente reemerge em discursos e imagens provenientes de uma gama variada de representações sociais – dentre elas as que vêm de cineastas e críticos de cinema: um país a pendular entre o “estado de dependência” e o “desejo de autonomia”.

Num texto intitulado “Presença importada”, Jean-Claude Bernardet (2009) nos convidava a refletir seriamente sobre o lugar histórico ocupado pelo cinema brasileiro no imaginário social do país, ou, mais especificamente, da elite intelectual brasileira.

A tese que Bernardet construía não era tão desconhecida: um duplo processo histórico de dependência cultural de nossas classes dominantes quanto ao conceito de cinema – a dependência “tecnológica” (e a concorrência desleal) em relação à influência das produções cinematográficas europeia e norte-americana e a depen-

dência “econômico-financeira” em relação às políticas culturais do Estado.

Quanto ao primeiro processo de dependência cultural, sua conclusão, crítica, era corrosiva e nada titubeante:

Neste quadro, o cinema brasileiro não tem vez, pois, se o foco da “verdadeira” cultura encontra-se fora do Brasil, como levar a sério a produção cinematográfica local? Como reconhecer o valor de um filme brasileiro, se o valor de qualquer obra é determinado pela metrópole? [...] Diante de um filme brasileiro, a decisão ainda não está tomada; caberia a esta elite reconhecer se para ela (ou, na perspectiva dela: para a sociedade brasileira) tal ou tal filme é ou não de seu interesse. Para isso ela precisaria ter uma autonomia de decisão e se afirmar numa perspectiva histórica. E não é o caso, a tal ponto que para se situar diante de sua própria produção cinematográfica ela tem que aguardar que esta passe pela metrópole e receba a chancela [...].

[...] A má qualidade que esse público atribui ao cinema brasileiro não é apenas um julgamento de valor sobre determinada obra cinematográfica, mas me parece ser um julgamento sobre a má qualidade da realidade brasileira. É também uma maneira de reafirmar e consolidar o complexo de inferioridade, portanto de nos instalar no amargo, porém confortável, estado de irresponsabilidade: fazemos mau cinema, somos dominados, dependentes, inferiores, logo não podemos nos assumir e criar nossa perspectiva histórica. Em última instância, temos que rejeitar, não digo os filmes, mas a própria realidade: argumento do tipo “brasileiro não presta para fazer cinema”. (Bernardet, 2009, p.29-32)

O texto produzido por Bernardet situa-se em contexto histórico específico: fora escrito originalmente no final da década de 1970, apesar de mirar seu olhar analítico para a história do cinema brasileiro desde o início do século XX. Em segundo lugar, é necessário destacar a formação marxista e nacionalista presente no dis-

curso do intelectual franco-brasileiro – como, de resto, de toda uma geração formada no Brasil entre as décadas de 1930 e 1960: exemplos disso são a crítica às influências externas (ou o problema da importação de modelos estrangeiros) e a relação tensa (porém desigual) entre centro e periferia.

Mas, talvez, o elemento mais significativo desse discurso seja a questão do “complexo de inferioridade”, que longe está de ser exclusivo do campo cinematográfico: sociólogos, economistas, historiadores, jornalistas, filósofos, políticos, enfim, uma gama variada de pensadores brasileiros (ainda presente em nossos dias) que pautam suas discussões teóricas em torno do dilema dependência *versus* autonomia.

Bernardet parece captar essa dimensão mais ampla, ao falar da rejeição da “própria realidade” como um argumento corrente nas análises dos intelectuais, críticos de arte e, de modo geral, do que ele designou de “classes dominantes”. Isto é, naquele contexto das décadas de 1960 e 1970, os alvos prediletos tanto da crítica de cinema quanto de cineastas como Glauber Rocha eram os conceitos de “nação” (a busca da identidade nacional) e de “autor” – ou a face (quase missionária) atribuída à subjetividade do diretor (Bernardet, 1995; Xavier, 2001).

Os sentidos de “nação” e de “autoria”, transformados que foram em um programa militante defendido explicitamente por Glauber Rocha (1983), entravam em clara oposição ao conceito de dependência cultural, na medida em que os novos cineastas tentavam construir um espaço de autonomia da produção, através de uma estética cinematográfica “genuinamente” brasileira.

Como exemplo desse projeto/programa, citei aos/às alunos/as extensionistas o filme *Deus e o diabo na terra do sol* (1964) – um verdadeiro paradigma dentro da produção cinematográfica nacional, com argumento, roteiro e direção de Glauber Rocha. Enfatizei que esse filme, embora inovador no campo da criação estética, retomava temas e contextos oriundos da literatura e do cinema “realista”, porém, não com o objetivo de estilizar o sertão ou de criar um cangaceiro (ou um sertanejo) idílico, como em *O cangaceiro* (1953),

de Lima Barreto. Em virtude de trazer em seu bojo o projeto crítico (e utópico) de “nação”/”autor”, o filme de Glauber inovava esteticamente ao explorar uma ambiguidade interna.

Qual? Ao mesmo tempo em que se apropria das contribuições estéticas do “neorrealismo” italiano (a abordagem da condição humana, as contradições sociais e a ideia de uma “realidade objetiva” a ser filmada), Glauber promove uma ruptura com aquele movimento – em virtude da influência exercida pela Nouvelle Vague (Jean-Luc Godard, François Truffaut, Jean Rouch): falei do conceito de “filmagem do real”, ou seja, a valorização do aspecto subjetivo, sensível, fictício e desconcertante da produção. No caso de Glauber, tratava-se de criar um cinema de vanguarda, que provocasse o olhar dos espectadores, expondo-os aos dilemas e desafios históricos da nação.

O conceito de “filmar o real” emerge na linguagem cinematográfica de Glauber em vários de seus filmes, mas, em meu entender, foi com *Deus e o diabo na terra do sol* que ele definiu as marcas da inovação estética: as produções de baixo custo, a concentração de algumas funções técnicas (argumento, roteiro, direção, edição) nas mãos de uma só pessoa, a liberdade de uso dos recursos disponíveis pela câmera e a tese de que a “realidade” filmada pelo diretor consistia numa intervenção subjetiva, portanto, resultado de visões fictícias e licenças poéticas.

Contudo, fiz duas ressalvas aos extensionistas: a de que uma das grandes polêmicas suscitadas por Glauber – e, por que não, pelo Cinema Novo – é que, em muitos casos, as reflexões críticas sobre a sociedade brasileira (presentes nos argumentos e roteiros dos filmes) portavam um viés explicativo de cunho sociológico – isto é, prevalecia uma espécie de “olhar-síntese”, que acreditava dar conta do “real” em sua totalidade, através da lente da câmera.

Segundo Bernardet (2003), muitos cineastas das décadas de 1960 e 1970 (caso de Glauber) possuíam uma concepção de cinema nacional que, apesar de se pautar na subjetividade do “autor”, era preenchida pela vocação (missão?) de captar/representar “objetivamente” as imagens do “povo”/da “nação” brasileira. Todavia, o

próprio Bernardet sentencia: não era a imagem do povo/nação que era expressa, mas as imagens que o cineasta tinha desse povo/dessa nação. A autonomia cinematográfica era significativa apenas para a produção, especialmente de filmes considerados “genuinamente” brasileiros, e pouco se mirava para a sua recepção/apropriação.

Diferente dos filmes de ficção e/ou documentários produzidos a partir dos anos de 1980 e 1990. Aqui foquei o olhar sobre o documentário, ao referir-me à expansão e à diversificação desse estilo nas últimas décadas – com ou sem a presença marcante da indústria cultural. A escolha recaiu sobre a vida e a obra fundamental de Eduardo Coutinho (1933-2014), cineasta que produziu importantes documentários, como *Cabra marcado para morrer* (1984), *Boca de lixo* (1992), *Santo forte* (1999), *Edifício Master* (2002), *Jogo de cena* (2007), entre outros.

A trajetória profissional de Coutinho confunde-se, em parte, com as inovações estéticas produzidas pela Nouvelle Vague – com destaque para os trabalhos do “antropólogo-cineasta” Jean Rouch – e pelo Cinema Novo no Brasil. Mas, em parte, o seu pendor cinematográfico é tributário das atividades “semijornalísticas” realizadas no CPC (Centro Popular de Cultura/“UNE Volante”) durante a década de 1960, e, entre os anos de 1975 e 1984, como membro da equipe do programa *Globo Repórter* (TV Globo), onde produziu vídeos semanais para a sua carreira de documentarista, casos de *Theodorico: o imperador do sertão* (1978) e reportagens (com teor documentário) sobre a seca no Nordeste (1976 a 1984).

Fiz questão de sublinhar aos/às extensionistas a relevância dos documentários produzidos por Coutinho, não apenas para a história do cinema brasileiro (e mundial), mas, particularmente, na construção de um novo olhar sobre o “real”, na relação tecida com o “outro” e na questão da autonomia cinematográfica. Nos rastros de Bernardet (2003, p.278-9), é possível dizer que Coutinho promove uma desconstrução do conceito de documentário enquanto “reflexo” do real, ao enfatizar o lugar da seleção, da interpretação e do contato com os personagens.

Em uma de suas várias entrevistas, Coutinho define seu “jeito” de pensar/fazer cinema, ao elaborar a seguinte afirmação:

Nenhum filme filma a verdade. Se você fizer um filme etnográfico, a câmera ficar parada três horas no quintal e depois quatro horas em uma mulher socando pilão, é uma ilusão que o cineasta está conhecendo o real. *Ele está documentando um encontro* entre o cineasta e o mundo, sempre. Eu não filmo senão esse encontro, filmo uma relação. (Coutinho, [s.d.] apud Caetano, 2009, [s.p.], grifo nosso).²

Filmar um “encontro”, uma “relação”: enfim, encarar o desafio de participar (e interferir) daquilo (naquilo) que produz, com o objetivo de melhor compreender e interpretar o mundo do “outro” (Lins, 2004, p.41). Eis o que fez Coutinho ao produzir o documentário *Cabra marcado para morrer* (1984), escolhido para exibição e análise de cenas com os/as alunos/as do curso, após apresentação de alongada sinopse.

Produção dividida em duas fases (1964 e 1984), *Cabra marcado para morrer* foi inicialmente interrompido pelo golpe civil-militar – com suas (in)consequentes capturas de parte do material filmado e perseguição aos sujeitos envolvidos (equipe da UNE e camponeses) – e foi refilmado dezessete anos depois (1981), quando Coutinho e equipe retornam ao local das gravações originais para reencontrar Elizabeth Teixeira, esposa de João Pedro Teixeira, líder do movimento pela reforma agrária na Paraíba, assassinado em 1962.

Coutinho substituiu a ideia inicial de fazer um filme militante e denunciante por um documentário que explorou os fios e os rastros da memória de Elizabeth Teixeira (e filhos) e de alguns participantes do movimento. A experiência de (re)encontrar aqueles per-

2. Caetano, Daniel. Um fantasma se movimenta. O vazio em Moscou como gesto, ideia e presença. *Revista Cinética*.

sonagens foi assim transformada em linguagem cinematográfica. Nessa experiência, Coutinho (re)encontra o “outro” em si próprio, refletindo sobre os sujeitos envolvidos em sua (extra)ordinária capacidade de narrar/conhecer suas vidas (Lins, 2004, p.44).

Contudo, minha ênfase no curso teve como foco principal as relações ambíguas do cineasta com os estatutos da “verdade” e do “real”. Por quê? Tais estatutos têm sido questionados não apenas nos debates sobre cinema, mas também nos campos da pesquisa e do ensino acadêmicos. Não se trata de “tudo relativizar” (isso significaria esvaziar quaisquer possibilidades de conhecimento), mas de criticar o “olhar-síntese”, ou seja, a ideia de que a lente da câmera conseguiria representar o “objeto” filmado em sua totalidade.

Para Coutinho (1997, p.167), o cinema-documentário não é produto exclusivo da ficção (a imaginação, a fantasia), nem a “filmagem da Verdade” (a verdade com “V” maiúsculo, o reflexo do “real”). Ele constitui o que o cineasta denominou “verdade da filmagem” – a consciência de situações e momentos em que a verdade/o real se “faz”, assim como o acaso e o aleatório, que podem acontecer e intervir durante os processos de filmagem (Mesquita; Lins, 2008): eis a ambiguidade do cinema de Coutinho. Ambíguo em seu modo de filmar, pois reconhece “que a câmera provoca alterações, filma essas alterações, sem se importar com as ‘estruturas profundas da realidade’, que, se por acaso existissem, seriam certamente infilmáveis” (Lins, 2004, p.51).

Neste sentido, sua autonomia é proveniente dessa formação ambígua: compreender o “mundo” significa conceber um olhar circunscrito, porém aberto, às memórias daqueles que narram (e de onde narram), ao mesmo tempo que busca captar/interpretar essas vidas narradas no âmbito da superfície, do interpessoal e da participação ativa na filmagem.

Autonomia docente: os usos históricos e pedagógicos do cinema no Brasil

Ao tratar do item anterior, não consegui deixar de pensar em incluir neste texto um pequeno debate sobre os usos histórico-pedagógicos do cinema na educação e no ensino de licenciaturas, e sobre como tais usos podem ser articulados com os processos formativos docentes, com ênfase na questão da autonomia.

Vale frisar que tal eixo de análise não foi abordado em sala com os/as alunos/as do curso. Foi inserido aqui por coadunar-se com o projeto de extensão desenvolvido na Unesp e também por ser parte de algumas reflexões que tenho feito sobre cinema e educação (com maior atenção para o ensino de História).

Os usos histórico-pedagógicos de filmes em projetos e atividades de ensino de História no Brasil não é uma novidade. Na década de 1910, Jonathas Serrano, professor de História do prestigiado Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, passou a incentivar seus colegas docentes “a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina” (Bittencourt, 2011, p.371). Uma de suas afirmações era: “Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia”, haja vista que esse recurso permitiria obter um aprendizado “pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (Bittencourt, 2011, p.371-2). Não seria uma concepção de educação ainda a permear o imaginário de muitos professores formados no Brasil nas últimas décadas?

A capacidade de provocar encantamento visual e de intervir na construção de concepções de mundo em crianças e jovens acabou por gerar o desenvolvimento de novas experiências em torno do emprego de filmes na educação, caso do “cinema educativo” entre as décadas de 1930 e 1950. Destaque para os intelectuais da Escola Nova – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira –, que defendiam a introdução de aparelhos de projeção em práticas educativas (Monteiro, 2006).

Rosa Fátima de Souza afirma que o cinema educativo começou a ser divulgado no Brasil desde o início do século XX, mas foi com a difusão da Escola Nova que ele se propagou, mediante várias iniciativas levadas a termo pelos governos federal e estaduais: um projeto de educação orientado para a vida moderna, em que os usos de equipamentos técnicos possibilitariam a “aquisição de conhecimentos por meios que reagem contra o verbalismo e a memorização”, vistos “como um processo de aquisição mais flexível, mais ampliado e diversificado” (Souza, 2013, p.110).

As justificativas utilizadas pelos *escolanovistas* para o exercício de uma prática educativa que levasse em consideração os usos de imagens e de “modernos” equipamentos (audio)visuais em situações de ensino-aprendizagem parecem ir ao encontro de algumas concepções pedagógicas – bastante persistentes em nosso cotidiano escolar – sobre as novas tecnologias e o peso que a elas é atribuído, em particular, ao cinema na formação docente. Isso é... a ponto de eles terem se transmutado, a partir das décadas de 1960 e 1970, em “técnicas” e “métodos” padronizados para o ensino de 1ª e 2ª graus.

A dita reação ao “verbalismo” e à “memorização” na sala de aula, através do uso de materiais (audio)visuais, e a crença (ilusória) de que os equipamentos técnicos produzidos pela modernidade resolveriam os problemas de aprendizagem são temas historicamente polêmicos. É mais atual se torna quando somos informados de que as relações entre educação e tecnologias pressupunham “o conhecimento como um processo de aquisição mais flexível, mais ampliado e diversificado” (Souza, 2013, p.110).

Perguntas: não parece ser este o sentido do uso do cinema (e do audiovisual) em práticas pedagógicas escolares? Ou, em outras palavras, os filmes utilizados em situações de aprendizagem não se constituiriam em elementos “alienígenas” não apenas na formação educacional dos alunos, mas da mesma forma nas experiências vividas por esses sujeitos/cidadãos?

Já não causa estranheza a popularização e o consumo de máquinas fotográficas digitais, ipads, iphones, tablets e celulares com

câmeras de filmagem, ou o acesso a programas gratuitos de edição existentes nos computadores ou na internet. Mas também não soam estranhas as críticas de que muitas escolas não contam com equipamentos tecnológicos necessários para o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores (Nascimento, 2008), além dos perigos de se identificar as tecnologias como a nova panaceia da educação (Kenski, 2007).

Daí retornar ao debate suscitado páginas atrás com duas questões: por que muitos professores continuam a lidar com os materiais audiovisuais de forma exógena às experiências dos alunos? Seria a contradição antes apontada o “nó górdio” a impedir que esses docentes desenvolvam projetos inovadores? Tenho dúvidas: não sei se o problema central está no excesso e/ou na ausência de tecnologias na educação.

Estudos nas áreas da didática e da prática de ensino têm concluído que os professores, durante os seus processos formativos, são capazes de mobilizar os saberes acadêmicos, os da experiência, os pedagógicos, os curriculares e os da prática (Tardif, 2002). Esse poder de mobilizar um conjunto de saberes é indissociável do lugar ocupado pelas “mediações”. Tais mediações, representadas por projetos escolares e/ou pesquisas acadêmicas de cunho qualitativo e investigativo, são fundamentais no tratamento analítico de diferentes fontes e linguagens em situações de aprendizagem (Barreto, 2002; André, 2007; Silva; Fonseca, 2007), mas sem esquecer a formação ética e política, valorizadora de práticas educativas baseadas na curiosidade criadora, na criticidade e, particularmente, na autonomia (Freire, 2000).

Penso que a extensão universitária, ao eleger como foco principal as interfaces entre cinema e educação, deve partir de problematizações sobre os processos formativos e os saberes mobilizados pelos (futuros) docentes em espaços escolares (ou extraescolares), desde que acompanhadas por reflexões sobre as linguagens (audiovisuais) e sua relação com a produção/difusão de saberes (Fonseca, 2009).

Isso me levou a pensar não apenas nos diversos espaços de formação dos professores, mas numa formação permanente do pensar

docente, que leve em consideração o momento “da reflexão crítica sobre a prática (educativa)”, no dizer de Freire (2000, p.43) – momento esse que se refere ao espaço de autonomia de educadores e educandos (Freire, 2000, p.65-6).

De que forma associar a autonomia desejada/defendida por cineastas e documentaristas brasileiros com aquela que remete aos processos formativos docentes?

Talvez, uma das maneiras de aproximá-las seja por meio dos sentidos que ambas atribuem à “arte” de experimentar, de despertar o ser criativo que habita em cada um de nós, pois nada substitui a experiência vivida e refigurada pelos sujeitos (Pereira, 2014, p.67).

Uma outra maneira encontra-se na metodologia de trabalho criada por Eduardo Coutinho: o abandono de roteiros (olhares) preestabelecidos – na medida em que “verdade” e “real” são construtos humanos sempre inacabados –, a valorização das tarefas de todos os membros envolvidos e a abordagem da experiência humana em sua multiplicidade de sujeitos, “vozes” e saberes (quase sempre, anônimos).

Neste âmbito, a elaboração de práticas pedagógicas não pode se limitar ao uso de materiais filmográficos como recursos didático-técnicos, mas oportunizar aos sujeitos envolvidos as experiências de seleção, montagem, produção e estruturação de vídeos a baixo custo, num formato técnico que se aproxime do estilo de documentários de curta duração (Bayão, 2002; Moletta, 2009) – desde que também permita um enfoque que valorize o lugar histórico e cultural de onde os atores produzem suas narrativas fílmicas (São José do Rio Preto, por exemplo).

Em suma, torna-se necessário ressaltar – quando o foco é a “realidade” brasileira – que de nada vale investir em equipamentos tecnológicos, em laboratórios de informática ou em cursos de formação tecnológica se não estabelecermos reflexões em torno da autonomia docente, isto é, da construção do “ser” professor, ou, em outras palavras, de quem é (ou será) esse sujeito que desejamos formar na atividade docente.

Considerações finais

As abordagens históricas do cinema brasileiro, bem como as reflexões sobre dependência *versus* autonomia no campo cinematográfico e as possíveis articulações com os processos formativos docentes – e, em especial, com a questão da autonomia – representam um foco explorado na esfera da extensão universitária, na medida em que propôs um diálogo entre universidade, escola e sociedade. Mas considero também um “convite” aos leitores que se interessam pelo tema do papel do cinema nos processos formativos docentes.

O curso de extensão universitária desenvolvido no Ibilce – Unesp/câmpus São José do Rio Preto, cujo cerne situa-se nas experiências de produção de curtas-metragens nos ensinamentos de Geografia e de História, constitui uma proposta qualitativa de ensino que valoriza os laços entre ensino, pesquisa e extensão e entre tecnologias e saberes, de modo que os sujeitos envolvidos possam vivenciar uma prática educativa autônoma.

Assim, é possível retornar às duas questões-chaves lançadas no início do texto: “por que falar da história do cinema brasileiro, se o foco maior estava concentrado na relação do cinema com a formação docente? Até que ponto a dita proposta de disciplina cumpria o seu papel de ‘mandar o recado’ e articular-se ao campo educativo?”.

Respostas? Resposta. Creio que ela esteja na busca constante de autonomia, elemento fundamental no processo democrático de construção e difusão de novos olhares/saberes, sejam eles pedagógicos e/ou cinematográficos.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2007.
- AUGUSTO, I. R. *Neorealismo e Cinema Novo: a influência do neorealismo italiano na cinematografia brasileira dos anos 1960*.

- Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v.31, n.2, p.139-63, jul./dez. 2008.
- BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAYÃO, L. G. *Escrevendo curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem*. Niterói: Nitpress, 2002.
- BERNARDET, J.-C. *Cinema brasileiro: propostas para uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- _____. *Historiografia clássica do cinema brasileiro: metodologia e pedagogia*. São Paulo: Annablume, 1995.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAETANO, D. Um fantasma se movimenta. O vazio em Moscou como gesto, ideia e presença. *Revista Cinética*, set. 2009. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- COUTINHO, E. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. *Projeto História. Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, n.15, v.1, p.165-71, abr. 1997.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 2007.
- LINS, C. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MESQUITA, C.; LINS, C. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MOLETTA, A. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.
- MONTEIRO, A. N. *O cinema educativo como invocação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. São Paulo, 2006. Dissertação.

- tação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v.5, ano V, n.2, abr./maio/jun. 2008. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 7 abr. 2014.
- PEREIRA, M. Cinema e audiovisual: memória, formação e processos criativos em busca da autonomia do sujeito. *Estudos da Língua(gem)*. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*, Vitória da Conquista, v.12, n.1, p.61-76, jun. 2014.
- ROCHA, G. *Revisão crítica do cinema brasileiro*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- SILVA, M.; FONSECA, S. G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.
- SOUZA, R. F. de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista*, periódico do Departamento de Educação da UFPR, Curitiba, v.1, n.49, p.103-20, jul./set. 2013.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (Unesp). *Regimento geral da extensão universitária*. São Paulo, 2012. Resolução Unesp-11, de 2 de fevereiro de 2012.
- XAVIER, I. *O cinema brasileiro moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

3

A LAGARTA E O OLHAR: ROTEIRO E PLANO CINEMATOGRAFICOS NUMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA¹

Humberto Perinelli Neto

Introdução

Em 2008, docentes dos cursos de História e de Geografia de instituições de ensino superior (IES) situadas na região do Noroeste paulista e que integravam o Grupo de Pesquisa CNPq Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais (CIER) se propuseram a realizar mudanças na formação acadêmica e pedagógica de licenciandos desses cursos.

A ideia mestra dessas mudanças foi a de oferecer, através das contribuições do uso de vídeos na educação, a oportunidade de utilizar a linguagem do cinema, reflexão dialógica sobre os principais conceitos e critérios de seleção de conteúdos, bem como a validade do ensino desses conceitos estar associada à leitura da realidade dos

1. A produção deste texto é uma adaptação escrita dos módulos “Roteiro cinematográfico” e “Plano cinematográfico”, apresentados durante o curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto/SP.

alunos e da comunidade à qual pertenciam, uma vez que os curtas-metragens a ser produzidos envolveriam a cidade local e as cidades da região.

Para tanto, buscou-se desenvolver debates em torno da relação entre tecnologias e educação nas disciplinas voltadas especificamente a refletir sobre as “práticas pedagógicas”. A esse esforço somava-se, por fim, o desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso, no formato de curta-metragem, por graduando ou grupo de graduandos, em diálogo com o docente orientador.

A contar de 2010, após a produção de 33 curtas sobre o Noroeste paulista, tal projeto passou também a ser realizado no curso de Pedagogia mantido pelo Ibilce – Unesp/câmpus São José do Rio Preto, acrescido de algumas especificidades. Nesse caso, a produção dos vídeos foi realizada sob a forma de monografia de conclusão das disciplinas “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História” e “Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia”.

De acordo com determinadas condições de possibilidade, pretendeu-se aproximar a experiência de produção de curtas-metragens no Ibilce com a estética de documentários brasileiros realizados a partir da década de 1990, na medida em que houve o privilégio, entre outras coisas, da construção “em aberto” de roteiros e da participação interativa de professores e alunos durante as montagens (Bayão, 2002; Carrière; Bonitzer, 1996).

Embora mantivessem o compromisso com a realidade, a criticidade e a cidadania, os vídeos produzidos no Ibilce igualmente incorporaram “procedimentos antropológicos”, como a ênfase em “episódios fragmentários, personagens anônimos”, a observação dos “momentos banais, ordinários”, além da ideia de que “cabe ao espectador a tarefa de estabelecer conexões entre os dados sensíveis que os filmes apresentam e realidades humanas mais amplas” (Mesquita; Lins, 2008).

As condições de produção envolvendo os vídeos do Ibilce mencionados também permitem aproximá-los dos documentários brasileiros em questão, uma vez que se trata de produções de baixo custo e amparadas, fundamentalmente, na construção de algo “mais

humano, mais natural e criativo, buscando a qualidade do filme não no aparato técnico e em grandes orçamentos, e sim na essência da relação da câmera com a história e seus personagens” (Moletta, 2009, p.12).

Para melhor balizar a produção desses curtas-metragens é que foi desenvolvido, entre 2010 e 2015, um curso voltado para a discussão da relação entre cinema e educação, de acordo com a definição de extensão universitária proposta pela Unesp (Unesp, 2012). Foram delineados, nesse curso, dois módulos especialmente dedicados à citada “relação da câmera com a história e seus personagens”, a saber: “Roteiro cinematográfico” e “Plano cinematográfico”. O foco narrativo deste capítulo tem como base, justamente, a experiência de ter ministrado tais módulos.

Lagarta: o texto que é filmogravado

Durante a vivência do módulo “Roteiro cinematográfico”, buscamos, inicialmente, apresentar a definição do que é roteiro cinematográfico. Para tanto, estudiosos e roteiristas são apresentados, dentre eles, Jean-Claude Carrière, Bonitzer e Doc Comparato:

O roteiro representa um *estado transitório, uma forma passageira destinada a desaparecer, como a larva ao se transformar em borboleta*. Quando o filme existe, da larva resta apenas uma pele seca, de agora em diante inútil, estritamente condenada à poeira. [...] Pois o roteiro significa *a primeira forma de um filme*. E quanto mais o próprio filme estiver presente no texto escrito, incrustado, preciso, entrelaçado, pronto para o voo como a borboleta, que já possui todos os órgãos e todas as cores sob a aparência de larva, mais a aliança secreta [...] entre o escrito e o filme terá chances de se mostrar forte e viva. (Carrière; Bonitzer, 1996, p.11, grifos nossos)

O roteiro é a *forma escrita de qualquer audiovisual*. É uma forma literária *efêmera*, pois só existe durante o tempo que leva para ser

convertido em um produto audiovisual. No entanto, sem material escrito não se pode dizer nada, por isso um bom roteiro não é garantia de um bom filme, mas sem um roteiro não existe um bom filme. (Comparato, 2009, p.27-8, grifos nossos)

A definição de roteiro é importante por dois motivos principais. Primeiro, porque ressaltar a efemeridade/transitoriedade do roteiro implica a possibilidade de salientar a intrínseca relação existente entre o cinema e a modernidade. Segundo, a definição em questão possibilita problematizar a autoria do filme: ele pertence ao roteirista, ao estúdio/empresa cinematográfica; ao diretor ou aos atores principais?

Outro aspecto destacado nas reflexões desenvolvidas no módulo “Roteiro cinematográfico” é a forte relação existente entre esse tipo de texto e a descrição, como enfatiza Marçal Aquino, escritor e roteirista brasileiro:

O roteiro é uma *peça informativa que deve se limitar a fornecer dados para a equipe que vai trabalhar no filme e criar a partir desse texto*. Roteiro não é produto final, é uma espécie de molde no qual você aplica uma resina, retira o produto e o molde permanece lá. [...] Um bom roteiro é uma peça de transição, não deve ter ambições literárias, nem de direção. (Aquino, 2014, [s.p.], grifos nossos)

A relação direta entre roteiro e descrição permite refletir sobre o que é literário, assim como sobre características da escrita moderna. O momento parece oportunizar reflexões que salientam o fato de que, desde o Renascimento, houve, no Ocidente, o diálogo com a tradição clássica sobre as figurações artísticas desenvolvidas para abordar o real e que, na transição do século XIX para o XX, esse projeto registrou forte crise, responsável pela elaboração de narrativas mais livres da maneira referencial de abordar o real (Auerbach, 2004).

O próximo passo do entendimento do roteiro cinematográfico, tratado como texto efêmero e descritivo, diz respeito à origem do conteúdo versado pelos autores que se dedicam a sua elaboração. Para tanto, nos valem da tipologia de ideias apresentadas por Doc Comparato (2009):

- Ideia selecionada: lembranças, experiências pessoais etc.
- Ideia verbalizada: conversas, comentários, histórias alheias ouvidas etc.
- Ideia lida: jornal, revistas, livros, *flyers* etc.
- Ideia transformada: transformar algo previamente lido ou visto.
- Ideia proposta: encomenda de um produtor ou editor.
- Ideia procurada: quando você almeja escrever sobre um determinado tema.

O reconhecimento dessas fontes de informação para a escrita do roteiro é pertinente para salientar o que todo filme comporta: a imprescindível presença de pesquisa em sua produção; o emprego da diversidade de saberes; e, por conseguinte, forte intertextualidade, presente não apenas no roteiro, mas em vários suportes discursivos contidos em um filme, caso da trilha musical, do figurino, da fotografia, do cenário, das performances dos personagens, entre outros.

Esse reconhecimento é fundamental, uma vez que a produção fílmica com propósitos educativos tem como base conteúdos escolares, portanto, conteúdos preestabelecidos, que limitam a produção artística, mas que devem deliberadamente fazer parte dos filmes, após realização de pesquisas prévias.

Além disso, o debate a respeito da origem do conteúdo que forma o roteiro cinematográfico auxilia a pensar mais detidamente nos limites e possibilidades da construção da narrativa fílmica: Como transformar em cena a situação de um romance, de uma música, de um poema? De que forma construir um cenário que é descrito, que se faz presente num depoimento oral, ou que foi

observado numa fotografia? Como cinematografar aspectos como lembranças, desejos ou medos?

Por fim, discutimos a distinção entre roteiro original e adaptado, distinguindo-os e problematizando-os, a partir de: 1) temas como liberdade autoral, mercado cultural, entre outros; 2) comparações entre fonte original e filme; e 3) conceitos, caso de suporte discursivo, contexto, apropriação etc.

Definido o que é roteiro cinematográfico, passamos, então, a abordar as etapas que envolvem sua elaboração, conforme apresentação de um esquema composto por: *ideia*, *sinopse*, *escaleta*, *argumento* e, finalizando, *roteiro literário* e *roteiro técnico* (Carrière; Bonitzer, 1996; Comparato, 2009; Soares, 2007; Campos, 2009; Field, 2001; Moletta, 2014).

A *ideia* é apresentada como uma espécie de frase que estabelece o interesse principal do filme, seu conflito matriz. Destaca-se que, para alguns autores, se um roteirista não consegue resumir o interesse da história em poucas linhas ou palavras, é porque ele não tem história.

Chamamos ainda a atenção para o fato de que as ideias dos filmes podem ser captadas nos cartazes de divulgação, seja na imagem que os constitui (ver *Cisne negro* [2010] e o rosto da personagem principal, apresentado de maneira cindida, para fazer alusão aos transtornos psíquicos que possui) ou nas frases que os acompanham (*Tropa de elite* [2007] é um exemplo, já que a ideia de que o filme é um outro olhar sobre a relação existente entre as comunidades, a polícia carioca e as autoridades públicas é apresentada pela frase que acompanha a imagem da personagem principal: “Uma guerra tem muitas versões. Esta é a verdadeira”).

Feito o debate a respeito do que é a ideia na composição do roteiro cinematográfico, passamos a instigar os participantes do curso de extensão a desenvolver uma frase, sob a forma de pergunta, que contenha o tema a ser tratado na produção do curta-metragem. Desse expediente, foram criadas frases que servem de exemplo: *O que significava viajar de trem?* (curta-metragem a respeito da Estrada de Ferro Araraquarense) e *De onde vêm e quais são as árvores*

que existem em minha cidade? (curta-metragem sobre arborização urbana).

Já a *sinopse* é tratada no curso de extensão como um resumo da história, portanto, um pequeno texto contendo início, desenvolvimento e resolução. Nesse texto ficam estabelecidos os personagens principais, a ação dramática, o tempo e o lugar dessa ação, e os eventos principais que irão compor a história.

A sinopse serve como um mapa de orientação para o roteirista, sinaliza os principais caminhos da história e, principalmente, seu desfecho. Dito de outra maneira, na elaboração da sinopse é que o autor do roteiro descreve o decurso da ação dramática: isto é, a sequência da narrativa.

Quando da elaboração da sinopse, muitos roteiristas desenvolvem fichas contendo informações diversas sobre cada um dos personagens, como seus dados, seus hábitos e costumes, religião, situação financeira, dados biográficos, perfil psicológico, crenças religiosas e filosóficas etc.

Para fins didáticos, aproximamos a sinopse da redação. Convidamos os alunos, então, a elaborar um texto, tendo como mote o desenvolvimento da ideia expressa no modelo de frase mencionado, e com a preocupação de que o texto contenha início, meio e fim. Além disso, pedimos que os alunos elaborem fichas contendo traços físicos/sociais/psicológicos essenciais dos personagens principais, segundo modelo apresentado.

Muito em função de perguntas encaminhadas pelos próprios participantes do curso de extensão envolvendo cinema e educação é que se indicam paralelos existentes entre a definição de sinopse apresentada e a de sinopse publicada em *sites* e demais publicações voltadas para a divulgação de filmes, ressaltando que igualmente comportam a preocupação com o resumo do filme em tela, embora a extensão do conteúdo (menor no segundo caso) e a intencionalidade (artística no primeiro e comercial no segundo) que carregam sejam diferentes.

Ideia e sinopse formam em conjunto a elaboração de parte do roteiro cinematográfico conhecida por *enredo*. Após a apresentação

da sinopse, problematizamos o termo “enredo”, por meio de reflexões acerca da etimologia dessa palavra:

substantivo masculino

- 1 ato ou efeito de enredar(-se); enredamento
- 2 sucessão de acontecimentos que constituem a ação, em uma produção literária (história, novela, conto etc.); entreticho, trama
Ex.: *fascinante o e. daquela peça teatral*
- 3 episódio complicado, confuso; mistério, segredo
Ex.: *e. palacianos*
- 4 intriga, mexerico
Ex.: *vive fazendo e. da vizinhança*
- 5 artifício enganoso; ardil, ludíbrio
Ex.: *caiu no e. do sócio e teve grande prejuízo*
- 6 informação falsa ou controvertida; mentira
Ex.: *fez declaração pública repleta de enredos*
- 7 *Rubrica: indústria têxtil. Tecido entramado.*

(Houaiss, 2009)

Atingimos, na sequência, a discussão sobre *escaleta*. É nessa parte da composição do roteiro que são respondidas perguntas como: Quais as cenas que irão informar o conteúdo da história? Em que ordem elas aparecerão?

Ao elaborar a *escaleta*, o autor já estará trabalhando a estrutura narrativa de seu roteiro (macroestrutura), ou seja, a escrita do roteirista adquire, a partir deste ponto, contornos especificamente cinematográficos.

Visando a melhor apropriação possível do conceito de *escaleta* para elaboração do roteiro é que sugerimos aos participantes do curso de extensão que promovam uma espécie de fragmentação da redação elaborada por ocasião da sinopse, tendo como base a divisão desse texto segundo os ambientes em que a trama é desenvolvida, sejam eles previstos explícita e/ou implicitamente.

O exercício envolvendo a definição de escaleta permite aprofundar a compreensão do conceito de cena e sua distinção de plano cinematográfico, à medida que discutimos a relação entre ambientes, cenas e registros fílmicos.

O próximo passo envolve o entendimento do que é *argumento*. A ênfase aqui é apresentá-lo como sendo o esquema estrutural de um roteiro, contendo o cabeçalho e a síntese de cada cena, o que denota maior apuro com a sequência narrativa. Nessa etapa de construção do roteiro, o autor “mergulha” nas cenas e passa a marcá-las, de modo mais sistemático, acrescentando-lhes informações mais detalhadas sobre o cenário e as personagens.

Para o desenvolvimento do argumento, pedimos que os participantes do curso de extensão passem a preencher cada um dos tópicos formados pela constituição da escaleta, tornando mais dilatado e preciso o texto em elaboração.

Na sequência, enfatizamos que a escaleta e o argumento igualmente configuram uma parte específica da produção do roteiro cinematográfico, a saber: o *tratamento*. Também com base na etimologia, problematizamos a palavra “tratamento”, estabelecendo relações entre seu sentido e o do enredo:

substantivo masculino

- 1 ação ou efeito de tratar(-se); trato
- 2 maneira de receber ou de ser recebido; acolhimento, recepção
- 3 alimentação habitual; passadio, trato
- 4 *medicina*. Modo de cuidar ou paliar; conjunto dos meios empregados na cura
- 5 título honorífico ou de graduação
- 6 *gramática, estilística*. Forma de referência ao interlocutor, muitas vezes especial, hierárquica ou protocolar, p. ex., *Vossa Majestade* para reis, *Vossa Excelência* para presidentes, prefeitos, juízes etc., *Vossa Santidade* para o papa, *Vossa Magnificência* para reitores de universidades, *Vossa Senhoria* para funcionários públicos graduados e para a

correspondência comercial, bancária etc.; títulos profissionais (*doutor, professor* etc.) e patentes militares (*tenente, capitão* etc.); podem ser antecidos de *senhor/senhora*, us. sozinhos em situações de respeito e cortesia; em casos de aproximação por faixa etária, familiar, cotidiana, *seu e dona*.

(Houaiss, 2009)

A preocupação aqui é salientar que o texto base do roteiro formado pelo enredo (ideia e sinopse) ganha estrutura de escrita cinematográfica, propriamente dita, quando recebe o tratamento (escaleta e argumento).

Finalmente, atinge-se o *roteiro literário*, isto é, a parte do roteiro voltada ao trabalho detalhado do conteúdo das cenas (micro-estrutura). Cabe, na escrita do roteiro literário, indicar os principais elementos de cena: qual/is personagem/ns participará/rão; quais serão as movimentações dos personagens; quais diálogos serão tratados; qual/is o/os conflito/s que o filme comportará; qual será a extensão do filme; qual ritmo interno adotar etc.

Nessa etapa, o texto passa das mãos do roteirista para as do diretor, daí o emprego do termo “roteiro literário”, pois se encerra o processo de escrita (*litera*) e preocupa-se com a filmagem do texto e o acréscimo de todos os demais elementos constituintes da narrativa cinematográfica. A ocasião é propícia para aprofundar o entendimento estabelecido sobre roteiro/roteirista.

Na conclusão desse módulo, salientamos que o roteiro deve se pautar pela existência de conflito(s) dramático(s), isto é, pela presença de ações/situações inusitadas e, por isso, capazes de alterar o horizonte de expectativas do público, mantendo-o atento à narrativa fílmica, sob o signo da surpresa, do suspense e do embaralhamento.

Para tanto, apresentamos nesse momento alguns trechos de filmes, visando destacar os conflitos dramáticos que comportam, permitindo, assim, uma reflexão sobre a posição que ocupam e o efeito que geram.

Olhar: a escrita da narrativa filmica com a câmera

Quando da vivência do módulo “Plano cinematográfico”, retomamos as fases que compõem a elaboração do roteiro, destacando o que se denomina por *roteiro técnico*.

Trata-se, nessa ocasião, de apresentar o roteiro técnico como sendo o momento em que o diretor interfere no texto elaborado pelo roteirista, de modo a nele incluir a presença da câmera, sons, luzes, figurinos, elementos de ambientação dos cenários e formas de dividir e juntar as cenas.

Dito isso, provocamos o reconhecimento de que estamos tratando do momento em que passam a ser necessários, principalmente, o emprego de câmera, instrumentos musicais e equipamentos de som, holofotes e lentes de filmagens, além de conhecimentos sobre tecidos e vestimentas, bem como sobre materiais e técnicas utilizadas na composição de cenários.

Procuramos, assim, construir entendimento sobre o adjetivo “técnico” que acompanha o termo “roteiro”, enfatizando que: 1) abriga saberes sobre certos fazeres (técnicas); bem como 2) instrumentos/utensílios cuja utilização é indispensável (tecnologias).

Na esteira desse debate, cabe registrar que a exploração do léxico “roteiro técnico” favorece ainda o enfrentamento de outras duas questões: o papel do diretor e o trabalho coletivo no cinema.

Nesse ponto do curso de extensão universitária, nosso objetivo é apresentar o diretor como sendo o responsável por definir os saberes e as tecnologias presentes no filme. Isso porque cabe a ele a organização da equipe de trabalho. É, justamente, no diálogo com cada integrante da equipe (atores e técnicos) que o diretor lidera um processo artístico que resulta na construção estética do filme.

Disso resulta o reconhecimento de que o diretor deve ser portador de muitos saberes, mas, acima de tudo, deve atuar como mediador para que os especialistas desempenhem suas habilidades e competências da melhor maneira possível (Kelisson, 2007). Enfatizamos, então, que o grande diretor é alguém que sabe como

construir um filme e, reconhecendo o inerente caráter coletivo do trabalho no cinema, age propositivamente nesse sentido.

Como o curso de extensão envolve cinema e educação, trata-se nessa altura da vivência do módulo “Planos cinematográficos” de traçar paralelos entre o diretor de cinema, o docente e o gestor escolar, considerando a importância da mediação nos processos formativos, por meio da vivência de autonomia e reconhecimento dos saberes (Freire, 2011; Tardif, 2002).

Do ponto de vista histórico, esse momento do curso de extensão é propício para refletirmos sobre a ideia de que o cinema é um campo artístico específico, por ser um filho dileto da modernidade, dada a forte presença da tecnologia e da divisão social do trabalho na composição dos filmes.

Pensado o roteiro técnico, passamos para a definição de *plano cinematográfico*. Inicialmente, destacamos que o plano envolve a maneira como é operacionalizado o enquadramento da cena, portanto, o modo como o diretor pretende que a cena seja vista pelo espectador. Argumentamos, portanto, que o plano cinematográfico revela o olhar que o diretor deseja imprimir ao tema/assunto abordado no filme.

A opção por um determinado plano não se resume a uma questão técnica, pois cada plano permite criar um determinado sentido/sentimento em relação ao que é visto. Sendo assim, o plano cinematográfico é um elemento narrativo, quando pensamos a composição da linguagem fílmica (Moletta, 2014; Deleuze, 1985; 2009; Aumont et al., 2005).

A essa altura, surge a oportunidade para discutir questões importantes envolvendo, por exemplo, a autoria no cinema, a relação existente entre ideologia e cinema, a autonomia do diretor diante dos interesses dos produtores e dos estúdios cinematográficos, bem como os estilos/escolas cinematográficos. Nesse momento, a discussão é embasada na história do cinema (inclusive a experiência brasileira).

Após a definição do plano cinematográfico, nosso enfoque é a apresentação sumariada dos planos mais empregados na produção

filmica: plano geral, plano aberto, plano americano, plano médio, plano fechado, *close-up*, plano seqüência, plano subjetivo, plano conjunto e plano detalhe. A exposição sobre cada plano é acompanhada da apresentação de fragmentos de filmes capazes de ilustrar as características de cada um desses enquadramentos.

Antes da apresentação dos planos cinematográficos, porém, destacamos que cada um deles carrega certos sentidos e usos, embora sejam alvos de reelaboração e ressignificação por parte dos diretores, tendo em vista a maneira como são postos a dialogar com outros elementos da linguagem cinematográfica, caso do cenário, dos personagens, da trilha sonora, entre outros.

O *plano geral* está, normalmente, associado a duas situações. É utilizado no começo de uma seqüência para passar ao espectador a referência do local onde acontece a ação, pois permite visualizar de maneira panorâmica o cenário. Sendo assim, está fortemente relacionado à preocupação com o estabelecimento de referência geográfica. Por outro lado, ao valorizar o espaço, permite desenvolver narrativas voltadas para temas como crises e catástrofes ambientais, guerras siderais e invasões alienígenas, entre outras situações desse tipo.

Na seqüência, abordamos o *plano aberto*, ressaltando que este igualmente valoriza a visualização do ambiente, entretanto, preocupa-se com a observação de maior número de detalhes na cena. Além disso, colabora para a construção psicológica e moral dos personagens, à medida que estes – totalmente visualizados nos ambientes que formam as cenas – são vinculados aos sentidos associados às paisagens. Exemplo disso são os filmes de *western*, em que a rudeza típica do Oeste norte-americano reflete e é refletida na brutalidade dos homens que nele habitam.

Propomos ainda outra discussão sobre o plano aberto com os extensionistas. Ressaltamos que este é propício para caracterizar melhor as reações corporais dos personagens e, assim, construir certas identidades e perfis, à medida que possibilita a visualização de altura, vestuário, jeito de andar e, de modo geral, a maneira de estar no ambiente. Sendo assim, podemos argumentar que se trata

de um plano que busca traçar relações de sentido entre o espaço e o corpo humano.

O terceiro plano que apresentamos é o *plano americano*, que permite visualizar o personagem acima dos joelhos e, assim, enfatizar gestos relacionados, especialmente, às mãos e ao tronco. Dada a construção do personagem via expressão corporal, o plano americano passou a ter emprego muito mais amplo do que aquele que lhe era destinado originalmente, isto é, o de tornar possível a visualização do manejo de revólveres nos duelos apresentados em filmes de *western*. Apresentamos, então, cenas de novelas, anúncios comerciais e reportagens que empregam esse tipo de plano cinematográfico, ressaltando, assim, a forte presença dele na construção das imagens atuais.

Na continuidade, discutimos o *plano médio*, destacando que este possibilita enfatizar os gestos largos (relacionados ao tronco e à cabeça), bem como avançar no estabelecimento do contato entre personagem e telespectador, ao criar uma espécie de “intimidade respeitosa”. Não por coincidência, a televisão dele se apropriou, especialmente para enquadramento dos apresentadores de telejornalismo (os chamados “âncoras”). Esse plano intensifica a valorização dos personagens, embora ainda permita a visualização do cenário, que passa a constituir o pano de fundo da cena.

O quinto plano cinematográfico apresentado é o *plano fechado*, responsável por permitir a visualização dos personagens a partir da altura dos ombros. Nesse plano, o cenário é tratado apenas como menção, sendo o personagem, de fato, o alvo principal da câmera. É tido como o mais adequado para retratar as emoções e dramas internos dos personagens, expressos em reações e gestos faciais, posições da cabeça, tais como um meneio, uma piscadela, uma lágrima, um sorriso, um franzir da testa, entre outros. Além disso, é propício para valorizar os diálogos desenvolvidos pelos personagens.

Temos ainda o *close-up*, isto é, o plano em que ocorre a diminuição gradativa e sequenciada do campo ótico da câmera cinematográfica em direção ao ponto central da face do personagem. Tal

plano permite potencializar os efeitos obtidos com o plano fechado, ou seja, retrata as emoções e dramas internos dos personagens, expressos em reações e gestos faciais. Empregado nos olhos, permite criar efeitos como lembranças, acesso aos pensamentos, entre outras situações associadas à exploração psicoemocional do personagem.

O *plano sequência* é um dos mais interessantes e desafiantes do ponto de vista técnico. Trata-se de plano cinematográfico em que a câmera acompanha (a partir de qualquer direção) o personagem numa cena, sem cortes, potencializando assim o efeito de realismo. Exige destreza no manuseio da câmera, controle do cenário em que se desenvolve a cena, e capacidade de sustentar o texto por parte dos atores, mediante possíveis imprevistos.

Temos também o *plano subjetivo*, isto é, o que tenta simular o olhar da personagem e, por isso, é muito empregado em filmes de terror e de suspense. Trata-se de um plano extremamente emocional, destinado, justamente, a criar situações de prazer e pânico, principalmente. Tal qual o plano sequência, o plano subjetivo amplia o “efeito de real” da cena cinematográfica.

Ao mencionar o plano sequência e o plano subjetivo, propomos uma reflexão sobre o motivo de estes serem mais empregados na composição dos filmes produzidos nas duas últimas décadas: intensificação do voyeurismo? Aprofundamento da diminuição da distância existente entre narrador e observador? Reflexos de um cinema cujo público é fortemente marcado pela saturação de sentidos provocada pela vida moderna?

Apresentamos também o *plano conjunto*, destacando se tratar de opção de enquadramento em que o espectador visualiza mais de um personagem na cena. Este é empregado, portanto, para construir situações que envolvam uma coletividade, como encontros, reuniões, transeuntes caminhando pela rua e demais situações desse tipo.

Finalmente, debatemos o *plano detalhe*, frisando que este é empregado para enfatizar pormenores do personagem, cenário ou objeto. É igualmente bastante empregado em filmes de terror e de

suspense, já que é válido para gerar certa curiosidade, apresentar determinadas informações e/ou ocultar objeto/personagem, na medida em que exige encurtamento/fragmentação do olhar sobre o ambiente em que se desenvolve a cena.

A discussão sobre planos cinematográficos é ainda complementada pela exposição de alguns movimentos/ângulos de câmera e seus efeitos narrativos (plongê, contraplongê, panorâmica horizontal, panorâmica vertical, *zoom*, *travelling*, chicote e nervosa). Além disso, apresentamos os tipos de direcionamentos de câmera e os sentidos que comportam (frontal, perfil, $\frac{3}{4}$ e nuca). Assim como na abordagem dos planos, trata-se de apresentar nessa parte do módulo vários trechos de filmes para que os participantes do curso possam visualizar os movimentos/ângulos de câmera.

Encerramos o módulo frisando que os planos e movimentos/ângulos de câmera são importantes para a composição da linguagem cinematográfica. O sufixo *gráfico* que acompanha o termo *cinema*, aliás, é constituído, especialmente, pelas opções que o diretor faz, justamente, em relação aos planos e movimentos/ângulos de câmera, pois permitem imprimir certas marcas à narrativa fílmica que se pretende elaborar.

Considerações finais

Pensar sobre a definição e as características que envolvem o roteiro e o plano cinematográficos permite estabelecer novo sentido e nova compreensão sobre as narrativas fílmicas, com destaque para o reconhecimento de que suas estéticas são forjadas no trato das tensões, das intenções e das apropriações que as constituem.

O entendimento do roteiro oportuniza pensar na relação existente entre texto e imagem, considerando que o primeiro serve de base para o segundo, podendo ser compreendido como uma espécie de lagarta a se transformar numa borboleta.

Já a compreensão do plano permite reconhecer que o olhar produzido pela câmera cinematográfica não é neutro, pois responde

não apenas ao que é registrado, mas também, e especialmente, à maneira como é registrado o real que se pretende focar.

No fundo, então, o enfrentamento do roteiro e do plano cinematográfico comporta, em boa medida, a possibilidade de promover certa “alfabetização cinematográfica”, em que pese esse ato estar associado ao reconhecimento das implicações éticas que o ato de filmar enseja.

Considerando a forte presença das imagens fílmicas nos dias atuais, refletir sobre a escrita e o enquadramento que as constitui parece ser um bom motivo para que a universidade promova a extensão de conhecimento à sociedade.

Referências bibliográficas

- AQUINO, M. *Marçal Aquino: Entrevista*. Entrevistador: Alexandre Gennari. Entrevista concedida à Webwritersbrasil. Disponível em: <https://webwritersbrasil.wordpress.com/a-arte-do-roteiro/entre-vistas-2/marcal-aquino/>. Acesso em: 27 out. 2014.
- AUERBACH, E. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- AUMONT, J. et al. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 2005.
- BAYÃO, L. G. *Escrevendo curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem*. Niterói: Nitpress, 2002.
- CAMPOS, F. *Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CARRIÈRE, J.-C.; BONITZER, P. *Prática do roteiro cinematográfico*. São Paulo: JSN Editora, 1996.
- COMPARATO, D. *Da criação ao roteiro: teoria e prática*. São Paulo: Summus, 2009.
- DELEUZE, G. *Cinema 2: a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- _____. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- FIELD, S. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOUAISS, A. (Org.). *Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa 3.0*. São Paulo: Objetiva, 2009.
- KELLISON, C. *Produção e direção para TV e vídeo: uma abordagem prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- MESQUITA, C.; LINS, C. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MOLETTA, A. *Fazendo cinema na escola: arte visual dentro e fora da sala de aula*. São Paulo: Summus, 2014.
- _____. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.
- SOARES, S. J. P. *Documentário e roteiro de cinema: da pré-produção à pós-produção*. Campinas: IA/Unicamp, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (Unesp). *Regimento geral da extensão universitária*. São Paulo, 2012. Resolução Unesp-11, de 2 de fevereiro de 2012.

4

DA FOTOGRAFIA AO SMARTPHONE: COMPREENSÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE VÍDEO E MANUSEIO DE EQUIPAMENTOS¹

João Paulo Vani

Introdução

Passadas quase três décadas desde o I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas, realizado em Brasília, em 1987, a definição de extensão universitária elaborada naquele momento nos parece ser, ainda, de grande valia, a saber.

Processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará a sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, do-

1. A produção deste texto é uma adaptação escrita do módulo “Manuseio de câmeras”, apresentado durante o curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto/SP.

centes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associado àquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumento deste processo dialético de teoria/prática, extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social. (Brasil/MEC, 1987, p.1)

Presente também na Constituição Federal de 1988, a extensão universitária é uma obrigação das universidades públicas de todo o país, conforme artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

É através das ações de extensão universitária que as universidades públicas brasileiras conseguem desenvolver a possibilidade de democratizar o conhecimento produzido por seus pesquisadores, habitualmente divulgado por meio de seus cursos acadêmicos ou cursos de extensão. Assim, por meio das ações de extensão universitária é que os avanços da ciência no país são levados para as comunidades externas, alcançando o público não universitário, entre eles, inclusive, a indústria.

É de fundamental importância que se entenda que as ações de extensão universitária são mais amplas que os cursos de extensão universitária. É com os cursos de extensão, comumente de baixa carga horária, que as universidades disponibilizam conteúdos complementares a seus alunos e também a pessoas da comunidade externa que, eventualmente, estejam interessadas por tais conteúdos. Entretanto, configuram ainda ações de extensão universitária todas aquelas em que a universidade dialoga com a sociedade, seja ao receber os membros da comunidade em seus *campi*, seja na prestação de serviços ou de quaisquer tipos de assistência (de saúde, jurídica,

ensino de idiomas), entre tantas possibilidades, através das quais os alunos poderão aplicar os conhecimentos adquiridos (Silva, 1997).

Da fotografia ao cinema: evolução tecnológica

Sob a perspectiva técnica, e de modo bastante simplificado, o cinema é constituído de uma sequência de imagens (fotografias) ordenadas que, ao serem exibidas em um determinado ritmo, transforma as imagens estáticas em imagens em movimento.

Assim, também, como uma sequência de imagens em movimento, é que são produzidas as animações gráficas. Nesse processo, as fotografias são substituídas por desenhos organizados de tal modo que, vistos em sequência, nos oferecem a mesma ideia de movimento obtida a partir das fotografias.

Deve-se notar, entretanto, que esse processo não se deu como em um passe de mágica. Foram cerca de oito décadas, desde o primeiro registro fotográfico de que se tem notícia – a vista do pátio da casa do químico francês e inventor do litógrafo Nicéphore Niépce (1765-1833), fotografada em 1826. Para que a fotografia surgisse foi necessário que convergissem descobertas científicas tanto no campo da Física (Ótica) quanto no da Química (Strickland, 2004).

Desde a invenção da fotografia, muitas ferramentas e artifícios foram construídos com o fim de colocar imagens em movimento, até que se chegou à criação do cinematógrafo (ou cinema).

Esse panorama histórico do processo evolutivo entre a fotografia e o cinema é sempre um ponto que chama bastante atenção dos alunos do curso de extensão que deu origem a este livro. Assim, elencamos a seguir alguns atores desse processo.

Livros animados

Os livros animados, ou *flipbooks*, foram criados por John Barns Linnet em 1868. Com variação entre o número de folhas e o

formato, eram criadas sequências de desenhos que, com o passar das folhas em velocidade constante, produziam um breve desenho animado (Pré-Cinema, 2009).

Taumatroscópio

O taumatroscópio é considerado um dos mais antigos e populares brinquedos de animação. Inventado por William Fitton, em 1825, consistia em um pequeno disco de papelão com desenhos dos dois lados: em um, havia o desenho de uma gaiola e, no outro, o de um passarinho. Quando o disco era girado pelas mãos do espectador, as duas imagens se fundiam em uma única, criando efeito de movimento (Pré-Cinema, 2009).

Fenaquistoscópio

O fenaquistoscópio foi inventado entre 1828 e 1832, pelo cientista belga Joseph Antoine Plateau, cuja inspiração advém dos trabalhos desenvolvidos por Peter Mark Roget e Michael Faraday. O equipamento era composto por dois discos de papel fixados um ao outro, por meio de arame ou agulha grossa, com uma haste presa ao centro de cada disco. Plateau também foi o primeiro estudioso a medir o tempo da persistência retiniana, bem como a perceber que o olho e o cérebro necessitavam de descanso entre as imagens. Baseado nisso, concluiu existir número apropriado (16) de imagens a serem produzidas por segundo na animação (Pré-Cinema, 2009).

Zootrópio

O zootrópio, ou roda-da-vida, foi criado em torno de 1834, pelo relojoeiro inglês William Horner. É um instrumento cilíndrico oco, tendo fendas abertas em suas bordas superiores, com espaça-

mento regular. Qualquer imagem que seja colocada no interior dos intervalos situados entre as fendas será visível através das fendas opostas.

Para que a criação do cinema pudesse ser bem-sucedida, duas instâncias precisavam ser desenvolvidas: a captação, feita pela câmera, e a projeção, feita pelo cinemascópio, daí a derivação que conhecemos: cinema.

Os primeiros filmes foram gravados em equipamentos movidos a manivela, que acionavam um dispositivo capaz de produzir várias fotos em sequência. Depois, essas fotos eram exibidas na mesma velocidade com que foram tiradas, em geral, 24 quadros por segundo (Pré-Cinema, 2009).

Cinetógrafo

O engenheiro William Dickson, engenheiro-chefe da Edison Laboratories, foi o responsável pela invenção da tira de celuloide contendo uma sequência de imagens, que seria a base para a fotografia e a projeção de imagens em movimento. Em 1891, Thomas Edison inventou o cinetógrafo e, posteriormente, o cinetoscópio: caixa movida a eletricidade, que continha a película inventada por Dickson, mas com funções limitadas. O cinetoscópio de Edison não era capaz de projetar o filme.

Finalmente, com a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, em fins do século XIX, é que o cinema passou a existir. Registra-se que em 28 de dezembro de 1895, em Paris, os engenheiros Louis e Auguste Lumière realizaram a primeira exibição pública e paga da arte do cinema: uma série de dez filmes, com duração de 40 a 50 segundos cada.

Tal como concebido pelos irmãos Lumière, o cinematógrafo pode ser caracterizado como um aparelho híbrido, acumulando as funções de câmera filmadora, de revelação de película e de projeção.

Uso do equipamento em sala de aula

O primeiro passo para o manuseio bem-sucedido de uma câmera e, conseqüentemente, da produção de vídeo, consiste em saber exatamente o que fazer com ela. Para isso, é necessário o *planejamento de uso*, o que inclui atentar para três perguntas: a) Para quem será feito? b) O que será feito? c) Como será feito?

Para quem será feito?

No curso de extensão envolvendo cinema e educação, consta a preocupação com a definição, em primeiro lugar, do público-alvo do material a ser produzido, pois somente sabendo a quem será dirigido o filme é que o professor-produtor poderá elaborar um roteiro. A linguagem, o figurino e o cenário deverão, também, ser pensados a partir do público-alvo a ser atingido.

No caso da produção do vídeo como atividade de sala de aula, o professor-produtor deverá, ainda, considerar as características de seu elenco e apoio na produção, já que podem ser definidos diversos papéis para os alunos, considerando o interesse e a aptidão de cada um, ou de cada grupo.

O que será feito?

Defina o roteiro do seu vídeo. Planeje sua execução, prepare os elementos que podem ser usados durante a gravação, como cenário e figurino.

Nesse ponto do processo, o professor-produtor poderá dividir a sala de aula em grupos ou equipes de trabalho, definindo, por exemplo, um grupo de atores, um grupo técnico para auxílio com as filmagens, um grupo para a produção de cenário ou figurino.

O docente poderá ainda, ao orientar os alunos, delegar tarefas que envolvam ou definam as formas de posicionamento após o “*luz – câmera – ação*”.

Como será feito?

Imaginando a aplicação no ambiente de sala de aula, é importante considerar o espaço físico, tentar prever questões climáticas – que podem ou não ter impacto na iluminação –, planejar a boa circulação do cinegrafista e a concepção do cenário.

Uma alternativa para o professor-produtor é alterar o *layout* padrão de sala de aula, organizando as carteiras em lados opostos ou desenhando um “U”, abrindo espaço para a atuação dos alunos.

Conhecendo o equipamento

A realidade da educação no Brasil nos dias atuais nos revela situações díspares em diversos contextos educacionais, seja no ensino público, seja no ensino privado. Esse reflexo poderá ser sentido pelo docente que, tendo interesse em colocar em prática a produção de vídeo em sala de aula, poderá não encontrar apoio tecnológico na instituição em que atua.

Assim, devemos considerar que o professor-produtor deverá, ainda na etapa de planejamento da atividade, verificar quais os equipamentos disponíveis na escola e, em uma sessão de testes, analisar quais as condições de cada equipamento, bem como quais as mídias a serem utilizadas.

Ao ter contato com o equipamento disponibilizado pela escola, o professor-produtor deverá efetuar testes que envolvam princípios básicos de uso de cada equipamento. Seguem alguns dos pontos mais importantes a ser observados:

- como ligar e desligar o equipamento;
- como inserir a mídia para gravação (VHS, miniVHS, DVD, cartão de memória);
- como carregar a bateria;
- duração da bateria;

- como iniciar e finalizar a gravação;
- como interromper a gravação com efeito (*fade in e fade out*);
- como utilizar o *zoom*.

Somente após os testes de verificação do equipamento, deve o professor-produtor se dedicar à elaboração da atividade de gravação de vídeo em sala de aula.

Gravação e divulgação *on-line*

Com o avanço tecnológico observado e com a democratização do acesso aos bens de consumo e à tecnologia, nos dias atuais é bastante corriqueira a presença em sala de aula de aparelhos de telefone celular repletos de funções, os chamados *smartphones*.

Os jovens alunos, além de possuírem aparelhos celulares de última geração, possuem, na maioria das vezes, perfis em diferentes redes sociais, como Facebook, Instagram e *websites* que permitem a disponibilização de vídeos.

Assim, uma alternativa ao professor-produtor é contar com a ajuda dos *smartphones* para a produção de vídeos em sala de aula, pois as imagens registradas poderão, em alguns casos, ser editadas diretamente no aparelho no qual foram captadas e, dali, de dentro da própria sala de aula, ser disponibilizadas em uma rede social ou em um canal do YouTube previamente criado pelo docente, tornando pública a atividade imediatamente após a sua realização.

Considerações finais

O cinema que conhecemos hoje é fruto de evolução tecnológica observada há quase dois séculos, considerando o surgimento da fotografia. Tendo nascido a partir de diversas inovações, o cinema traz em sua história elementos já citados, como o taumatoscópio, o fenaquistoscópio e o zootrópio, entre tantos outros.

Ao finalizarmos este capítulo, registramos a necessidade de o professor-produtor planejar a atividade de produção de vídeo com antecedência e considerar as variáveis expostas ao longo deste texto.

Ainda que imbuído de criatividade e de desejo de inovação em sala de aula, ou sendo movido pelo interesse em oferecer aos alunos uma experiência de atividade em grupo que poderá ser singular, o docente deverá, como primeiro passo para a atividade bem-sucedida, definir seu público e verificar se existe equipamento disponível e se está em condições adequadas para uso.

Somente então deverá o professor-produtor comunicar a atividade ao grupo de alunos, evitando, assim, frustrações provenientes da falta de equipamento ou da impossibilidade de seu uso em condições adequadas.

O conhecimento tecnológico do cinema é fundamental para entendimento de sua história, bem como para seu emprego nos dias atuais.

Referências bibliográficas

- BRASIL. MEC. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária Públicas, 1, Brasília, 1987. (mimeo)
- PRÉ-CINEMA. *Brinquedos ópticos*. 2009. Disponível em: <https://precinema.wordpress.com/2009/10/28/brinquedos-opticos/>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- STRICKLAND, C. *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*. 13.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SILVA, O. D. *O que é extensão universitária?* 1997. Disponível em: <http://www.faa.edu.br/extensao.php>. Acesso em: 26 abr. 2016.

5

EDIÇÃO DE ÁUDIO NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS DIGITAIS EDUCACIONAIS¹

Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva
Rafael Scucuglia Rodrigues da Silva
Gabriel Souza Gregorutti
Beatriz Kfoury Sartori da Silva

Introdução

Neste capítulo apresentamos discussões e reflexões de natureza tecnológica, artística e didático-pedagógica envolvidas no processo de produção audiovisual realizado em cenários educacionais. Especificamente, abordamos aspectos sobre a *edição de som* em vídeos digitais, buscando enfatizar a criação de narrativas digitais (multimodais) enquanto processo formativo (inovador).

Em outras palavras, exploramos aspectos relacionados ao *som* em vídeos cinematográficos, visando contribuir para a produção de novos conhecimentos acerca da temática *discurso imagético*, vislumbrada no espectro deste livro, enquanto possibilidade voltada à

1. A produção deste texto é uma adaptação escrita do módulo “Edição de áudio na produção de vídeos digitais educacionais”, apresentado durante o curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação e realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto/SP.

inovação em educação, por meio de atividades de ensino, pesquisa e, principalmente, extensão universitária.

Tendo explicitado ao leitor o foco central de discussão com relação ao *som em vídeos cinematográficos*, é importante também destacar que o texto foi elaborado considerando-se duas vertentes fulcrais, que se amalgamam enquanto pano de fundo estrutural.

A primeira diz respeito a nossa opção em selecionar três vídeos “diretrizes”, por meio dos quais promovemos discussões, análises, comparações e contrastes, ao longo das seções que compõem o texto, visando com isso promover reflexões sobre a edição de áudio na produção de vídeos digitais educacionais.

A segunda refere-se a nossa busca e dificuldade em categorizar as seções do texto e ao processo de elaboração deste capítulo em geral. Por um lado, ao olharmos nossas experiências vividas, encontramos-nos em um contexto imagético, dinâmico, multimodal, o qual é cognitivamente “rizomático” (Deleuze, 1989). Em contraste, a natureza linear das narrativas escritas torna-se corriqueiramente desafiadora para nós (Lévy, 2000). Nesse sentido, diante do “paradigma da multimodalidade” ou “crise semiótica de representações”, buscamos propor temáticas dorsais (títulos de seções), que propiciem discutir questões essenciais e introdutórias sobre a edição de áudio na produção audiovisual voltada à criação de vídeos digitais educacionais.

Para finalizar esta introdução, gostaríamos de destacar nossa grande satisfação em discutir aspectos específicos sobre a produção audiovisual em cenários educacionais. Esse fato é um significativo indício de que as atividades envolvendo a criação de narrativas digitais e os desdobramentos propulsionados pelo discurso imagético vêm intensificando sua fertilidade formativa.

A construção dessas narrativas digitais pode ser dividida em dois momentos distintos. Em um primeiro, vislumbrávamos o acesso a formas iniciais do uso didático-pedagógico de tecnologias digitais para a produção de vídeos. Agora, já exploramos especificidades para se aprimorar qualitativamente a produção desses vídeos, o que fomenta nosso amor, desejo, fé e sonhos enquanto

estudantes, professores, pesquisadores, formadores, educadores e artistas.

Os vídeos digitais em cena no capítulo

Nesta seção apresentamos uma descrição sobre os vídeos selecionados para discussão e justificativas que nos levaram a tais escolhas. Optamos por não ser rigorosos com relação ao uso de termos do ponto de vista dos fundamentos do cinema. Alguns desses fundamentos são apresentados mais adiante.

Cin/educ/ação

Um dos vídeos que discutimos neste capítulo foi produzido por participantes da edição 2011 do curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação. O vídeo é intitulado *Avenida Alberto Andaló, São José do Rio Preto* e foi publicado no YouTube, bem como no ambiente virtual do projeto Cin/educ/ação.²

Uma das possibilidades de descrição da natureza do discurso imagético presente nesse vídeo é a seguinte: trata-se de uma narrativa digital de aproximadamente quinze minutos. O tema ou conteúdo central abordado está diretamente relacionado às disciplinas de ensino de História e de Geografia. Do ponto de vista artístico ou cinematográfico, a narrativa assume certo caráter de documentário, mas com a presença de diversas cenas performáticas (teatrais/cênicas).

Se considerarmos o principal objetivo proposto ao longo dos anos nas edições do curso de extensão envolvendo cinema e educação e analisarmos outros vídeos publicados no projeto Cin/educ/ação, podemos conjecturar que quantidade significa-

2. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2011/>. Acesso em: 24 fev. 2015.

tiva das narrativas publicadas através do referido projeto tem, naturalmente, um caráter semelhante ao vídeo que descrevemos no parágrafo anterior (documentário + ficção).

É importante mencionarmos que não temos dados ou informações sobre o processo de produção desse vídeo que selecionamos. Nossas inferências sobre ele estão embasadas apenas na narrativa *per se* e em algumas suposições que faremos, visando abordar questões que consideramos importantes ao leitor. Por exemplo: iremos supor que foram utilizadas câmeras digitais com microfones embutidos para a filmagem de cenas performáticas e o *software* Movie Maker da Microsoft para edição do vídeo.

Performance matemática digital

A gênese deste capítulo, na realidade, tem como lócus uma experiência na qual o primeiro autor do texto foi convidado a ministrar um dos módulos do curso de extensão universitária discutido neste livro. Neste módulo, foram abordados tópicos específicos sobre a edição de som na produção de vídeos digitais educacionais.

Naturalmente, um fator fundamental que levou o professor Ricardo a ser convidado a ministrar um dos módulos foi sua experiência de trabalho acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) relacionado a uma noção denominada *performance matemática digital* (PMD). Resumidamente, PMD diz respeito ao uso inovador das artes (performáticas) e das tecnologias digitais em diversificados cenários da educação matemática (Scucuglia, 2012), sendo esta uma linha de pesquisa em fase inicial de introdução e desenvolvimento no Brasil (Scucuglia, 2014).

Diante do fato de trabalharmos com PMD, optamos por discutir uma narrativa matemática de caráter musical, intitulada *Infinity*.³ Essa narrativa, de aproximadamente dois minutos, foi publicada por

3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93PHCWIrVgk&feature=youtu.be>. Acesso em: 5 mar. 2015. Fonte específica: Disponível em:

meio do projeto *Math + Science Performance Festival*.⁴ Com base nessa PMD, mostraremos como a edição de som pode ser realizada de forma a se buscar meios para o aprimoramento de qualidade do vídeo produzido, mesmo que nos encontremos em um contexto “amador”, utilizando recursos tecnológicos de grande acessibilidade em termos de custo e que apresentem interfaces amigáveis.

Thirty Seconds to Mars

A banda americana Thirty Seconds to Mars, do gênero pop rock alternativo, é formada por um trio de músicos liderado por Jared Leto. Além de músico, Jared Leto é ator, produtor e diretor de cinema, tendo recebido o Oscar em 2014 de melhor ator coadjuvante, ao interpretar a personagem Rayon no filme *Dallas Buyers Club* (2013).

Diante do talento e competência artística de Jared Leto, os videoclipes da banda Thirty Seconds to Mars (verdadeiros curtas-metragens, na realidade) são aqui considerados “vídeos conceituais”. Assim, tratamos tais produções audiovisuais como sendo referências profissionais de qualidade para produzirmos e buscarmos aprimorar nossos vídeos digitais educacionais de caráter amador. Para o desenvolvimento deste capítulo, optamos por discutir o videoclipe intitulado *City of Angels*.⁵

Um dos motivos que nos levou a selecionar essa narrativa de aproximadamente onze minutos de duração foi o fato de ela possuir algumas semelhanças com o vídeo do projeto Cin/educ/ação já mencionado. Ambas têm uma natureza de documentário e o tema central diz respeito a características, sentimentos, pontos de vista

<http://www.edu.uwo.ca/mpc/mpf2012/index-all.html>. Acesso em: 5 mar. 2015.

4. Disponível em: www.mathfest.ca. Acesso em: 5 mar. 2015.

5. Disponível em: <http://youtu.be/Ntlt2tKi4do>. Acesso em: 5 mar. 2015. Também disponível em: <http://i.ytimg.com/vi/Ntlt2tKi4do/maxresdefault.jpg>. Acesso em: 5 mar. 2015.

peculiares de uma cidade (São José do Rio Preto e Los Angeles, respectivamente), elementos que podem ser significativos em termos de historicidade. No entanto, enquanto uma apresenta cenas performáticas de caráter cênico, a outra amalgama profissionalmente depoimentos de caráter documental à performance musical.

Captação de áudio em filmagens

Solicitamos ao leitor, por gentileza, que assista ao vídeo *Avenida Alberto Andaló, São José do Rio Preto*. Ao assisti-lo, gostaríamos de chamar a atenção para os elementos envolvendo a edição de som, no que diz respeito ao uso de microfone e câmera digital. Note que existem diferentes tipos de cenas nas quais os participantes aparecem atuando (dramatizando) e que a forma de captação de áudio nas filmagens dessas cenas é feita, provavelmente, por meio do uso do microfone embutido na câmera digital utilizada. Em locais públicos movimentados, como avenidas ou rodoviárias, o som ambiente captado pode interferir no entendimento claro da fala dos personagens que protagonizam a cena. Em locais mais “isolados”, pode-se considerar que não houve muita interferência de sons ambientes, mas pode-se notar que o ganho ou volume do som captado é qualitativamente diferente entre diferentes cenas. Isso pode ocorrer por razões como: uso de tipos distintos de câmeras, diferença na configuração de som de uma mesma câmera, proximidade entre a câmera e os locutores etc. Possivelmente, essas são algumas das razões pelas quais o volume, ganho, timbre, sonoridade, frequência e/ou qualidade do som é diferente em cada uma das cenas.

Como discutiremos mais adiante, essa análise pode ser realizada por meio de nossa percepção sonora, ao assistirmos/ouvirmos o vídeo, ou, então, pela análise da onda sonora da narrativa, através de *softwares*. Possibilidades para realizar a captação de som em filmagens, visando aprimorá-la, envolvem: (1) uso de microfones conectados a câmeras digitais que ofereçam esse recurso de conexão

(como o uso de microfones realizado por repórteres – microfones “tradicionais/dinâmicos” ou na lapela); ou (2) gravação sonora com uso de microfones conectados ou embutidos a computadores ou notebooks, a partir da utilização de *softwares* de edição de áudio, como o Audacity, por exemplo.

Em *City of Angels*, os depoentes utilizam microfone do tipo lapela, fixados em suas roupas, mais precisamente na região próxima ao pescoço. Esses microfones podem ser do tipo *wireless* ou estar conectados diretamente à câmera digital ou ao computador, via cabo, durante a filmagem. É importante também notar regularidade e uso estético da intensidade sonora dos diferentes depoentes. Dependendo do sentimento expresso pelo entrevistado, o editor de som pode explorar volume, ganho, graves, agudos e outros tipos de efeitos, como *reverb* e *delay*, visando oferecer à audiência sentimentos específicos, de acordo com seu olhar artístico (Boorstin, 1990).

Edição de áudio: Movie Maker

O *software* Movie Maker (MM) é um programa de edição de vídeos que possui uma interface significativamente amigável (de “fácil” utilização) e pode ser instalado gratuitamente em computadores com sistema operacional Windows. Assim como novas versões do Windows são lançadas, a interface do MM vem sendo atualizada ao longo dos anos, oferecendo potencialidades diferenciadas aos usuários a cada nova versão. Diante do fato de existir outro capítulo neste livro que trata especificamente do uso do MM, enfatizaremos nesta seção apenas aspectos específicos à edição de som, disponíveis na versão 2012 do *software*.

Inicialmente, vamos supor que, com base em um roteiro, tendo criado uma biblioteca contendo arquivos de imagens e vídeos, o usuário do MM irá importar (menu *Adicionar vídeos e fotos*) esses arquivos “arrastados” ou “inseridos” na trilha de edição do MM. Na maioria das vezes, os arquivos de vídeos importados são recor-

tados ou divididos, de modo a se utilizar apenas os trechos que compõem a narrativa. Tendo esboçado ou iniciado a produção da narrativa digital, o MM oferece ferramentas de edição de áudio em diferentes abas/menus.⁶

(1) Na primeira aba do menu (*Início*), o MM oferece recursos de fundamental relevância para a criação da narrativa. São eles: (i) *Adicionar música* e (ii) *Gravar narração*. A música pode ser inserida, importando-se um arquivo mp3, por exemplo, e a narração pode ser gravada a partir do uso de microfone embutido ou conectado ao computador. Em ambos os casos, o usuário deve selecionar o trecho do vídeo no qual a música e a narração serão inseridas.

Com relação a (1), chamamos a atenção aos seguintes aspectos:

- a) O uso de músicas, trechos de músicas ou efeitos sonoros pode ser um componente importante da narrativa, um elemento sonoro que possa oferecer sentimentos relevantes à audiência do ponto de vista artístico e/ou conceitual.
- b) O uso da narração, geralmente, é um recurso essencial na criação de narrativas de caráter documental. Notamos que esse é um recurso bastante utilizado em vídeos do projeto Cin/educ/ação. Cabe ainda mencionar que o usuário deve verificar configurações de som no painel de controle do Windows, em caso de mau funcionamento deste recurso. Deve-se definir corretamente o microfone a ser utilizado, seu nível de capacitação e a opção de uso sincronizado ou não de autofalantes ou fones de ouvido.

(2) Nas abas do menu *Projeto*, *Exibir* e *Editar*, o MM oferece potencialidades específicas para edição de som.

6. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-x9DBWi3RQsw/UF2oRIE6rzI/AAAAAAAAAGWs/omz1F0DZ7j0/s1600/Movie+Maker+20012+-+1.png>. Acesso em: 27 fev. 2015.

- a) Em *Exibir*, o recurso *Formas de onda* mostra ao usuário uma representação da intensidade (volume ou ganho) do som do vídeo em um determinado momento. Essa onda é uma representação visual do som da narrativa. Analisá-la é muito importante por diversas razões, como verificar a regularidade de áudio entre cenas ou explorar sons de forma mais ou menos intensa em determinados momentos, de acordo com a intencionalidade que se busca, mediante observância do roteiro do vídeo em produção.
- b) Nas abas *Projeto e Editar*, o MM oferece potencialidades mais específicas para edição de som. São elas: (i) *Mixagem de áudio, Realçar narração, Realçar música* e (ii) *Volume do vídeo, Fade in e Fade out*. Cada um desses recursos específicos do MM pode/deve ser utilizado para aprimorar a edição de áudio da narrativa.

De acordo com o tutorial disponível no *site* da Microsoft, destaca-se que é possível:

[dar] um toque sofisticado e profissional ao filme, adicionando uma trilha sonora e usando as ferramentas de edição do Movie Maker para ajustar o volume, usar os recursos de *fade in* e *fade out* com a música e muito mais.

Para adicionar música

1. Na guia *Início*, no grupo *Adicionar*, clique em *Adicionar músicas*.
2. Clique no arquivo de música que você deseja usar e em *Abrir*.

Para usar os recursos de *Fade in* e *Fade out*

1. Clique na música na qual você deseja usar os recursos de *Fade in* e *Fade out*.
2. Em *Ferramentas de música*, na guia *Opções*, no grupo *Áudio*, siga um ou mais destes procedimentos:

- Para aumentar a música gradualmente, clique na lista *Fade in* e na velocidade da música.
- Para diminuir a música gradualmente, clique na lista *Fade out* e na velocidade da música.

Para alterar o ponto inicial ou final da música

1. Clique na música.
2. Arraste o indicador de reprodução no *storyboard* até o ponto da música em que você deseja que ela inicie ou termine no seu filme. Em seguida, escolha um destes métodos:
 - Para definir um novo ponto inicial para que a música comece a tocar no ponto atual, em *Ferramentas de música*, na guia *Opções*, no grupo *Edição*, clique em *Definir ponto inicial*.
 - Para definir um novo ponto final para que a música pare de tocar no ponto atual, em *Ferramentas de música*, na guia *Opções*, no grupo *Edição*, clique em *Definir ponto final*.

Para alterar o volume do áudio de uma música

1. Clique na música.
2. Em *Ferramentas de música*, na guia *Opções*, no grupo *Áudio*, clique em *Volume da música* e mova o controle deslizante para a esquerda para diminuir o volume, ou para a direita para aumentá-lo.

Para alterar o volume do áudio em um vídeo

1. Clique no vídeo.
2. Em *Ferramentas de vídeo*, na guia *Editar*, no grupo *Áudio*, clique em *Volume do vídeo* e mova o controle deslizante para a esquerda para diminuir o volume, ou para a direita para aumentá-lo. (Windows 10/Microsoft, [s.d.], grifos nossos)⁷

7. Disponível em: <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows/movie-maker-add-edit-audio>. Acesso em: 27 fev. 2015.

Com base em seus objetivos, o produtor do vídeo pode utilizar esses recursos de maneira a enfatizar alguns elementos sonoros em detrimento de outros. Nesse sentido, a narrativa pode oferecer à audiência meios para que os conteúdos e os sentimentos sejam percebidos de forma mais aprimorada. É nesse sentido que *softwares* específicos para edição e produção de áudio, como o Audacity, podem ser utilizados em combinação com *softwares* de edição de vídeo, como o MM.

Edição de áudio: *Software Audacity*

Ao assistir à PMD *Infinity*,⁸ percebemos que a narrativa apresenta sons produzidos com o uso de recursos que não estão visualmente presentes na narrativa. Por exemplo: percebemos nitidamente o som de dois violões tocando ao mesmo tempo. No vídeo podemos ver e ouvir um violão “base”, mas ouvimos e não vemos um outro violão, que ora sustenta notas oitavas ou então bases alternativas.

Por termos conhecimento sobre o processo de produção dessa PMD, sabemos que no momento da filmagem, além do uso de uma câmera digital com microfone embutido, foi realizada também uma captação de áudio, utilizando-se o *software* Audacity, instalado em um notebook conectado a um microfone. O notebook foi colocado à frente dos participantes, de modo central. Portanto, no momento da filmagem, a captação de som foi realizada com o uso de dois recursos: câmera digital e notebook.

O Audacity é um programa de edição de áudio e, assim como o MM, é gratuito e sua interface é amigável. De forma peculiar, trata-se de um *software* multitrilhas, que pode ser instalado por meio do acesso ao *site* <http://audacity.sourceforge.net/>.⁹

8. Disponível em: <http://youtu.be/93PHCWIrVgk>. Acesso em: 27 fev. 2015.

9. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a2/Audacity-Screenshot.jpg>. Acesso em: 9 mar. 2015.

Comparado a outros *softwares* de edição/produção de áudio utilizados profissionalmente, podemos considerar que o Audacity não oferece recursos de alta performance, como aqueles encontrados no ProTools, LogicPro, Sonar, entre outros. Mesmo diante desse fato, as potencialidades oferecidas pelo Audacity são significativamente variadas e podem ser exploradas de diversas maneiras. Nesse sentido, o processo de aprendizagem relacionado ao uso do Audacity requer formas variadas e intensas de engajamento do usuário em cenários caracterizados pela experimentação com tecnologias. Ou seja, contextos nos quais os usuários (atores humanos) e as mídias (atores não humanos) constituem o que já foi definido como coletivos pensantes humanos-tecnologias (Lévy, 2000).

Para produzir a PMD *Infinity*, resumidamente, foram realizados os seguintes procedimentos, utilizando-se o Audacity:

- (1) Captar o áudio durante a filmagem da PMD, utilizando notebook e microfone. Foi utilizado um microfone de qualidade limitada, conectado diretamente ao *input* do notebook, por meio do uso de um cabo com *plug* P10 conectado a um adaptador P10 → P2. Embora não tenham sido utilizadas interfaces de áudio, que oferecem melhor qualidade à captação de sons, o uso de microfone externo é, geralmente, de qualidade superior ao microfone embutido no notebook, desde que as configurações no painel de controle e no *software* estejam adequadas.
- (2) Importar o áudio do arquivo de vídeo da filmagem. Para realizar esse procedimento, pode ser necessária a conversão de arquivos com diferentes tipos de extensões. O *software* FreeVideo Converter, pode ser utilizado para executar as conversões necessárias. Esse *software* também é gratuito e pode ser acessado em http://www.freemake.com/free_video_converter/.
- (3) Selecionar os trechos de ondas desejados para a PMD.
- (4) Sincronizar as trilhas com base na similaridade das ondas. O “alinhamento” entre as ondas das diferentes trilhas

deve ser executado de forma rigorosa e o recurso *Zoom in* é o bastante para realizar essa atividade com o perfeccionismo exigido.

- (5) Aprimorar a qualidade sonora em cada trilha com base no uso de efeitos como: equalizador, normalizar, remoção de ruído etc. Um manual de grande utilidade aos usuários que buscam instruções iniciais ou avançadas sobre o Audacity, encontra-se disponível em: [file:///C:/Program%20Files%20\(x86\)/Audacity/help/manual/index.html](file:///C:/Program%20Files%20(x86)/Audacity/help/manual/index.html).
- (6) Gravar trilhas de vozes, violão, outros instrumentos e outros tipos de sons. Assim como (1), esse procedimento pode ser realizado da maneira a se buscar altos níveis de aprimoramento. A captação pode ser realizada de forma simplificada, com poucos equipamentos de baixo custo ou com o uso de equipamentos mais sofisticados e de maior custo, como interfaces, microfones de alta performance etc. Abordaremos alguns aspectos sobre esse assunto na última seção.
- (7) Exportar áudio (salvar arquivo com extensão do tipo .mp3 ou .wma).

Finalmente, pode-se adicionar o arquivo criado com o Audacity, utilizando a ferramenta *Inserir música* no MM e finalizar o projeto de produção da narrativa digital. Contudo, é necessário verificar a sincronia entre som e imagem, antes dessa finalização.

Aprimorando a captação e edição de áudio

De acordo com Scucuglia (2012), uma PMD conceitual é uma narrativa matemática multimodal, que apresenta três aspectos de qualidade simultaneamente: (1) profundidade conceitual do conteúdo (matemático); (2) criatividade e imaginação artística; e (3) qualidade tecnológica.

Conforme esse critério, explorado e desenvolvido com base em Boorstin (1990), Scucuglia (2012) argumenta que a criação de uma PMD conceitual é um evento raro. De modo geral, PMDs parecem não atender a esses três critérios simultaneamente.

Mas autores como Gadanidis e Borba (2008) e Scucuglia e Gadanidis (2013) sugerem que as PMDs produzidas por esses docentes – por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na Unesp – oferecem oportunidades para que sejam produzidas PMDs que atendam, aos menos, os critérios (1) e (2).

Diante desse fato, o docente Ricardo Scucuglia é atualmente responsável pelo desenvolvimento de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Edital Universal/Processo n.484970/2013-5) que, além de envolver atividades de ensino e extensão, tem como objetivo a produção de PMDs conceituais. Para isso, foram adquiridos equipamentos de alta performance para a produção audiovisual, como computador iMac de alto processamento, *software* Final Cut para edição de vídeo,¹⁰ LogicPro para edição de áudio,¹¹ microfone e interfaces de áudio Apogee e câmera digital Canon de alta definição.

Embora essa seja uma pesquisa em andamento, já há evidências de que o uso desses equipamentos de alta performance permite não somente meios para a produção audiovisual de qualidade “semiprofissional”, como oportunidade para que coletivos pensantes formados por estudantes-professores-pesquisadores-tecnologias digitais produzam significados e conhecimentos de forma diferenciada, ao estarem engajados em ambientes voltados à produção de narrativas digitais.

Por um lado, temos ciência de nossas limitações e contribuições com relação aos três aspectos fundamentais que estamos investigando: educacional, artístico e tecnológico. Enquanto for-

10. Disponível em: http://images.macworld.com/images/article/2012/08/fcp_ui_2-291853.png. Acesso em: 11 mar. 2015.

11. Disponível em: <http://core0.staticworld.net/images/article/2013/07/logic-pro-x-hero-100046008-orig>. Acesso em: 11 mar. 2015.

madores de formadores, temos satisfação em aprender continuamente sobre essas três vertentes e buscar integrá-las.

Temos igualmente consciência de nossa vulnerabilidade, ao nos expormos e arriscarmos a trabalhar com cinema e música, considerando que não temos formação acadêmica formal nessas áreas. Mas nossas atividades nos permitem explorar evidências de que o processo de pensar com mídias é um dos aspectos de destaque com relação à inovação educacional associada ao discurso imagético, enquanto processo formativo (Borba; Scucuglia; Gadanidis, 2014).

Som e cinema: fundamentos teóricos

Em *City of Angels* percebemos um engendramento esteticamente aprimorado entre som e imagem. Ao nos imaginarmos enquanto produtores de vídeo profissional, pensamos em como proporcionar à audiência raciocínios, emoções e sensações (Boorstin, 1990). Aqui encontramos um contraste interessante entre o cinema *per se* e o cinema em educação.

O cinema *per se* oferece certa liberdade artística “ilimitada”, ou limitada apenas pela fronteira do imaginável e do exequível tecnologicamente. No entanto, encontramos um cenário mais restrito no contexto educacional. Diante da necessidade de se abordar um conteúdo “formal” específico de uma disciplina, muitas vezes a liberdade de expressão artística é regulada pela necessidade de criar a narrativa com a profundidade conceitual almejada. O objetivo didático-pedagógico de uma narrativa educacional pode restringir a infinidade artística do cinema *per se*.

Nesse sentido, é importante buscarmos nos aprofundar conceitualmente em fundamentos teóricos do cinema. De acordo com Bordwell e Thompson (1993, p.292-3), “em nossa vida cotidiana, o som é, frequentemente, um simples pano de fundo de nossa percepção visual”, mas ao vislumbrarmos seu poder no cinema, notamos que “o som pode moldar significativamente a forma como percebemos e interpretamos uma imagem”.

Ainda com base em Bordwell e Thompson (1993), podemos apresentar a seguinte síntese acerca de alguns fundamentos sobre o som na produção cinematográfica:

- (a) Propriedades acústicas fundamentais (sonoridade, *pitch* e timbre):
 - Sonoridade: O som que ouvimos é resultado de vibrações no ar. A amplitude das vibrações produz nosso senso de sonoridade ou volume.
 - *Pitch*: A frequência das vibrações sonoras governa o *pitch*, que, com abuso de linguagem, pode ser entendido como a “alteza” ou “baixeza” do som.
 - Timbre: Os componentes harmônicos de um som podem oferecer a ele certa “coloração” ou qualidade de tom.
- (b) Seleção, alternância e combinação entre falas, música e outros sons.
- (c) Ritmo, fidelidade e espaço-tempo.

Autores como Boorstin (1990) discutem exemplos que explicitam as funções e potencialidades que o som pode oferecer à audiência, para que os olhares racional, emocional e visceral sejam trabalhados de forma adequada na produção filmica.

Amor, desejo, convicção e sonhos

Em nossa visão, o papel do pesquisador enquanto mediador ou produtor de vídeos digitais de boa qualidade deve ser mencionado. Os equipamentos necessários para a produção audiovisual de alta qualidade são de custo elevado, o que inviabiliza sua acessibilidade e presença efetiva nos cenários escolares. Também a natureza das interfaces digitais e dos equipamentos de alta performance exigem a fluência com relação a conhecimentos específicos e não triviais por parte dos usuários.

Cabe enfatizar ainda o fato de que as atividades/projetos discutidos neste capítulo fomentam diversos aspectos fulcrais presentes nos diferentes capítulos e artigos que compõem o regimento de extensão universitária da Unesp (Unesp, 2012). Dentre esses aspectos, destacamos a extensão universitária enquanto:

[...] veículo de comunicação permanente com os outros setores da sociedade e sua problemática, numa perspectiva contextualizada;

[...] meio de formar profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade;

[...] parte inerente ou etapa integrante dos processos de produção de conhecimento;

[...] comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular;

[...] contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade;

[...] tornar efetiva a articulação da extensão universitária com o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa. (Unesp, 2012, [s.p.])

Em breve, quando publicarmos as PMDs em fase de edição, os leitores que tiverem interesse em acessá-las notarão que a qualidade nas narrativas no que se refere à edição de som estarão muito mais aprimoradas do que vislumbramos na PMD *Infinity*, por exemplo. Provavelmente, nunca alcançaremos o padrão de qualidade de *Thirty Seconds to Mars* em nossos projetos, mas o título do mais recente álbum lançado pela banda em 2013 é o que nos motiva enquanto professores, pesquisadores, aprendizes e artistas: Amor, desejo, convicção e sonhos!¹²

12. Disponível em: <http://myastroplus.ph/images/stories/virtuemart/product/thirty-secons-to-mars-love-lust-faith-+-dreams-2013-1200x1200.png>. Acesso em: 14 mar. 2015.

Referências bibliográficas

- AUDACITY. *Software*. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a2/Audacity-Screenshot.jpg>. Acesso em: 9 mar. 2015.
- AVENIDA ALBERTO ANDALÓ, SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2011/>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- BOORSTIN, J. *The Hollywood Eye: what Makes a Movie Work*. New York: Corenlia & Michael Bessie Books, 1990.
- BORBA, M.; SCUCUGLIA, R.; GADANIDIS, G. *Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BORDWELL, D.; THOMPSON, K. *Film Art: an Introduction*. New York: McGraw-Hill, 1993.
- CIN/EDUC/AÇÃO. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- DELEUZE, G. *Cinema 2: the Time-Image*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- GADANIDIS, G.; BORBA, M. C. Our Lives as Performance Mathematicians. *For the Learning of Mathematics*, 28, p.44-51, 2008.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- PROJETO MATH + SCIENCE PERFORMANCE FESTIVAL. Disponível em: <http://www.edu.uwo.ca/mpc/mpf2012/index-all.html>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- SCUCUGLIA, R. Narrativas multimodais: a imagem dos matemáticos em performances matemáticas digitais. *Bolema*, Rio Claro (SP), v.28, n.49, p.950-73, ago. 2014.
- _____. *On the Nature of Students' Digital Mathematical Performance: when Elementary School Students Produce Mathematical Multimodal Artistic Narratives*. Saarbrücken: Verlag/LAP Lambert Academic Publishing, 2012.
- _____; GADANIDIS, G. Performance matemática: tecnologias digitais e artes na escola pública de ensino fundamental. In: BORBA, M.; CHIARI, A. *Tecnologias digitais e educação matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (Unesp). *Regimento Geral da Extensão Universitária na Unesp*. São Paulo, 2012. Resolução Unesp-11, de 2 de fevereiro de 2012.

WINDOWS. Microsoft. Disponível em: <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows-live/movie-maker>. Acesso em: 5 mar. 2015.

6

EDIÇÃO DE VÍDEOS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO O WINDOWS MOVIE MAKER¹

Simone Aparecida Taino Mioni

Introdução

Numa publicação, um grupo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) aborda a *Alfabetização midiática e informacional* (Wilson et al., 2013, p.8), destacando que “a produção de conteúdos sobre mídia e TIC oferece aos estudantes a oportunidade de realizarem uma imersão na aprendizagem, por meio da exploração e da ação”.

Para tal grupo, com a produção de mídias os estudantes podem expressar suas ideias ou elaborar uma síntese sobre uma temática ou conteúdo, por meio do uso de programas de edição de vídeo, como o Windows Movie Maker ou outro semelhante.

Consciente do potencial das tecnologias para a educação e por estar relacionada com curso de extensão envolvendo cinema e edu-

1. A produção deste texto é uma adaptação escrita do módulo “Edição de vídeos com Windows Movie Maker”, apresentado durante o curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação e realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto/SP.

cação, foi necessário refletir melhor sobre a definição de cinema e de curta-metragem.

Em relação ao cinema, Marcel Martin (2005, p.22) afirma tratar-se de uma arte, uma linguagem de expressão, representada por uma técnica de reprodução mecânica de imagens, com caráter comercial. Segundo esse autor, o cinema é capaz de copiar a realidade e usa a linguagem narrativa para reproduzir ideias. Além disso, o cinema é um meio de informação e comunicação, uma escrita em imagens.

Para Jacques Aumont (2006), o cinema envolve uma linguagem específica, já que é composta, justamente, por imagens. Todo filme, prossegue esse autor, é constituído por imagens planas, fixas e delimitadas por um *quadro*, chamadas fotogramas, dispostas em sequência e abrigadas em uma película transparente. Essa película, quando projetada, se move com certo ritmo e dá origem a uma imagem muito aumentada.

Já o curta-metragem, segundo Henry Grazinoli (2014), é um filme de menos de trinta minutos de duração e que pode ter duração até mesmo de trinta segundos. Trata-se também de vídeo que pode ser feito com uma câmera de celular ou registrado em película, bem como pode ser postado na internet por uma única pessoa. Tal autor ainda registra que o custo de produção do curta-metragem pode variar de zero até um alto investimento, mas, se for bem aceito e ficar muito conhecido, pode render prêmios e ser exibido em canais de TV, independente do seu custo.

Sendo o curta-metragem um filme de duração extraordinária:

veio a ser adotado como formato por excelência do filme de estudante... Antes disso, entre as décadas de 20 e 30, Walt Disney e outros pioneiros definem seis a oito minutos como o tempo ideal para os filmes de animação [...] também, no campo do documentário e do filme social, principalmente a partir dos anos 40 [...] o curta-metragem de 20 a 30 minutos permanece como padrão. (Brasil, 2001, [s.p.]

Para Perinelli Neto, Paziani e Mello (2012) a produção dos curtas-metragens exige a realização de várias tarefas, divididas em três etapas. A primeira envolve organização da equipe, definição do tema, leituras sobre o tema e elaboração de roteiro norteador da narrativa do vídeo. Já a segunda requer levantamento de materiais (fotografias, depoimentos, filmes de terceiros, matérias de jornal, entre outros) e realização das filmagens. Por fim, na terceira é feita a escolha da trilha musical, a edição das imagens e a exibição do filme para grupo específico e, posteriormente, para o público em geral.

Harris Watts (1999), por sua vez, destaca que ao produzir um curta-metragem é necessário planejar como obter imagens em movimento que apresentem/representem acontecimentos/respostas sobre um tema. Quando temos uma exposição de objetos e alguém falando sobre os mesmos, frisa o autor, temos apenas um catálogo falado e não um filme. O planejamento é, justamente, o momento de pensar sobre o ponto de vista a ser exibido no filme, já que programas são experiências compartilhadas.

É preciso refletir sobre o que vale a pena ou não registrar, salienta Watts, já que é preciso pensar na sequência da filmagem, identificando os momentos-chave da narrativa que se pretende construir, de acordo com o ponto de vista: “O locutor precisa falar com finalidade [...] uma explanação busca compensar a ausência de fatos [...] espectadores gostam de ver acontecimentos e não de ouvir pessoas falando” (Watts, 1999, p.17).

Ainda segundo Watts (1999), o importante é anotar tudo durante a produção de um curta-metragem ou de uma reportagem e ir relendo o que se anota à medida que as ideias são colocadas em prática. De acordo com o próprio autor:

O seu caderno de anotações deve ser a história do seu filme [...] comece o caderno no primeiro dia da pesquisa e mantenha-o enquanto conversa, faz visitas, observa, lê e pensa sobre o assunto. Números de telefone, listas de coisas para fazer, ideias para to-

madras e sequências, frases úteis para comentários ou narração, questões específicas de filmes e livros que pesquisou. (Watts, 1999, p.20)

Watts (1999) pontua que as anotações servirão para montar uma *storyboard* ou lista de planos que se pretende desenvolver para o filme.

Após definir os planos, inicia-se o preparo para as filmagens e dividem-se as atividades: dirigir, filmar, iluminar, gravar o som, entrevistar, editar. Para que todas essas atividades sejam bem conduzidas e em tempo hábil é preciso organizar o cronograma de produção. Devem-se incluir nesse cronograma: captação de internas e externas, captação de depoimentos, gravação de locução, edição, confecção de arte final (desenhos, animações, vinhetas) e trilhas sonoras ou músicas, especialmente.

A montagem na elaboração de vídeos

Compreendidas as etapas da produção de um vídeo, pensemos com detalhes a edição das imagens, ou seja, a montagem.

Dancyger (2010, [s.p.]) considera que montagem

é a junção física de dois diferentes trechos de filme. Quando juntos, os dois trechos se transformam em uma sequência que tem um sentido particular. A habilidade da montagem é a junção de dois trechos de filme para produzir um sentido [...] a interpretação do espectador fica mais clara à medida que o editor pratica sua habilidade. A arte da montagem acontece quando a combinação de dois ou mais planos leva o sentido para outro nível – excitação, discernimento, choque ou a epifania da descoberta.

Tendo em vista a mencionada definição de montagem, Dancyger (ibidem) considera o editor/montador um verdadeiro

artista. O papel do montador acontece na fase de pós-produção, quando as cenas são editadas e são acrescentados os efeitos especiais e os efeitos sonoros e músicas. Nesse momento, a tecnologia é vista como uma ferramenta de criação, pois, ao escolher justaposições e certos efeitos, o montador colabora para a construção do significado das cenas que compõem a narrativa cinematográfica.

O objetivo deste capítulo é o de tratar da edição de vídeo, graças ao emprego do Movie Maker, *software* integrado em todos os sistemas operacionais do Windows e empregado para a criação, a edição e a partilha de vídeos na internet.

Para baixar o Movie Maker versão Live é só acessar o *site* <http://www.sounddog.com/> e clicar no *link* “Download Gratuito para Windows Baixar Windows Live Movie Maker”. Outra opção é baixá-lo pela página do autor: <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows-live/movie-maker>.

No módulo “Edição de vídeos com Windows Movie Maker” apresentado no curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, os participantes com atividades práticas aprendem a trabalhar com este *software*. Tomando por base a experiência construída nesse curso, apresentarei exemplos de atividades que podem ser executadas para o aprendizado da edição de vídeos.

A primeira atividade sugerida tem como objetivo a aprendizagem do trabalho com legenda. Para tanto, sugiro que os participantes assistam ao vídeo de uma música com áudio em língua estrangeira e legenda na mesma língua. Depois, sugiro que procurem um vídeo da versão em português da mesma música, com legenda em português. A atividade vai consistir em: baixar a letra original da música juntamente com a tradução no editor de texto, depois baixar a música com a legenda e áudio em língua estrangeira e inserir legenda em português.

Podemos substituir o vídeo de uma música por um audiolivro, por exemplo. Basta escolher um livro na versão em inglês, que possua também a versão em português, e assistir nas duas versões à

narração existente no formato audiovisual. No *site* BookBox² é possível encontrar livros com versões disponíveis em mais de uma língua, inclusive a portuguesa, por exemplo, o livro *The First Well* está disponível em mais de vinte idiomas.

O segundo momento da atividade consiste em baixar um vídeo, utilizando um complemento do próprio navegador, para que possamos editá-lo no Windows Live Movie Maker.

É preciso destacar que o *site* do BookBox tem seus vídeos disponibilizados por meio do YouTube, o que torna o acesso facilitado. Como salienta Fonseca [s.d.], o *site* YouTube revolucionou o compartilhamento de vídeos na internet, porém isso também fez surgir a necessidade de baixar alguns desses filmes para deixá-los armazenados em seu computador.

Para baixar vídeos, podemos utilizar o aplicativo Video DownloadHelper, que nada mais é do que um complemento do navegador Firefox, o que o transforma numa opção para baixar vídeos do YouTube sem ter que abrir um programa. Além do YouTube, o aplicativo baixa vídeos de *sites* como: Google Videos, Qik e Ustream.

De acordo com Fonseca (ibidem), “todos os arquivos são salvos no formato FLV, mas é possível fazer a conversão em outro formato, por meio do próprio complemento [...] é preciso baixar um plugin que o próprio Video DownloadHelper disponibiliza em suas opções”.

Após baixar o livro audiovisual, já com legenda em inglês, do *site* BookBox, sugere-se importar o vídeo no Movie Maker, inserindo a legenda, frase por frase. Ao terminar, a indicação é salvar o arquivo no formato Windows Media Video (WMV). A atividade sugere a criação de um vídeo em que foram inseridas legendas em inglês e português, de forma simultânea.

Para a edição do livro serão necessárias imagens ou vídeos, roteiro, narrativa ou texto a ser inserido sobre as imagens. Sugere-se,

2. Disponível em: <http://www.bookbox.com/products/first-well?plang=eng-us>. Acesso em: 26 fev. 2015.

então, ao aluno fazer a pesquisa das imagens a ser utilizadas em sites de domínio público, livre de direitos autorais ou que permitam o uso de imagens sem fins lucrativos. O site Universo das Dicas³ apresenta 23 bancos de imagens de domínio público, dentre os quais destacamos:

- *Pixabay*. Disponível em: <http://pixabay.com/pt/>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *Freepik*. Disponível em: <http://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/dominio-publico>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *PublicDomainPictures.net*. Disponível em: <http://www.publicdomainpictures.net/?jazyk=PT>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *Public Domain Images*. Disponível em: <http://www.pdimages.com/web6.htm>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *Photos5.com. Stock Photography*. Disponível em: <http://www.republicdomain.com>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *PublicDomainPictures.net*. Disponível em: <http://www.publicdomainpictures.net>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *Public-Domain-Photos.com*. Disponível em: <http://www.public-domain-photos.com/>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *Image*After*. Disponível em: <http://www.imageafter.com>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *PDPhoto.org*. Disponível em: <http://www.pdphoto.org>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *CDC Centers for Disease Control and Prevention*. Disponível em: <http://phil.cdc.gov/Phil/home.asp>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *NASA. National Aeronautics and Space Administration*. Disponível em: <http://www.nasa.gov/multimedia/index.html>. Acesso em: 3 mar. 2015.

3. Disponível em: <http://www.universodasdicas.com/2011/01/imagens-de-dominio-publico.html>. Acesso em: 3 mar. 2015.

- *Public-Domain-Photos.com*. Disponível em: <http://www.public-domain-photos.com/free-cliparts>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *Absolutely Free Clip Art*. Disponível em: www.allfree-clipart.com. Acesso em: 3 mar. 2015.
- *Wpclipart*. Disponível em: <http://www.wpclipart.com/browse.html>. Acesso em: 3 mar. 2015.

Vejamos informações extraídas do *site* oficial da Microsoft, fabricante do Windows Live Movie Maker,⁴ sobre os dispositivos de onde você pode importar fotos ou vídeos:

- Câmera digital ou celular conectado ao seu computador com um cabo USB.
- Cartão de armazenamento Secure Digital (SD), miniSD ou CompactFlash que esteja em um leitor de cartão.
- CD ou DVD de dados.
- Câmera de vídeo que grava em um disco rígido interno ou cartão de armazenamento.
- Fita de vídeo que esteja em uma câmera de vídeo digital (DV) ou câmera de vídeo de alta definição (HDV).

A posse de webcam integrada ou conectada ao computador por um cabo USB permite realizar gravações ao vivo em vídeo.

Windows Live Movie Maker

O *software* Windows Live Movie Maker é dividido por abas com botões de comandos. Dentre as abas, temos: *Início*, *Animações*, *Efeitos visuais*, *Projeto*, *Exibir*, *Editar* e *Formato*. Vamos apresentar

4. Disponível em: <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows-live/movie-maker-import-photos-videos-camera>. Acesso em: 3 mar. 2015.

conhecer os comandos utilizados para criarmos um livro audiovisual.

Na aba *Início* temos o botão de comando *Adicionar vídeos e fotos*.

Para inserir vídeos ou fotos, clicar nesse botão. Depois, entrar na pasta onde se encontra o arquivo de foto ou vídeo, clicar no arquivo e, em seguida, clicar em *Abrir*.

Sobre o uso de imagens ou vídeos, uma dica importante é deixá-los armazenados sempre em uma única pasta. Depois de iniciada a edição, ou seja, após a importação da imagem ou vídeo, enquanto estamos editando o nosso curta-metragem, não podemos alterar o nome do arquivo ou nome da pasta. Se assim o fizermos, quando o programa buscar o arquivo não irá encontrá-lo e será acusado erro.

Ainda na aba *Início*, temos os botões: *Título*, *Legenda* e *Créditos*. O botão *Título* adiciona um texto em cima de um plano de fundo, antes da imagem selecionada; esse plano de fundo pode ter sua cor alterada pelo editor, a qualquer momento. Para alterar a cor do plano de fundo, basta clicar na aba *Formato*, depois no botão *Cor plano de fundo*.

O botão *Legenda* permite adicionar um texto em cima da foto ou vídeo.

O botão *Créditos* possibilita adicionar um plano de fundo ao final do vídeo, com uma caixa de texto em branco, na qual podemos inserir o texto desejado (ele será apresentado com efeito *Subindo devagar pela tela* e é possível mudar a cor de fundo).

No Portal do Curta⁵ encontramos dicas de como fazer os créditos de um filme. Além disso, na MacPro Filmes (2012) consta uma lista personalizada de créditos, conforme informações do site oficial da BBC.

Ainda na aba *Início*, temos o botão *Adicionar uma música*.

5. Disponível em: <https://portaldocurta.wordpress.com/2012/06/12/fazendo-os-creditos-do-filmes/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Ao inserirmos vídeo, música ou texto, aparecerá no lado direito da tela e acima das abas os seguintes menus: *Ferramentas de vídeo* (na cor amarela), *Ferramentas de música* (na cor verde) e *Ferramentas de texto* (na cor vermelha). Pelas abas *Ferramentas de vídeo* ou *Ferramentas de música* conseguimos fazer cortes e ajustes no vídeo ou áudio. Além disso, encontramos nessas abas as ferramentas para substituir um áudio existente por outro, bem como podemos retirar o áudio original, abaixando o som do vídeo e inserindo outro áudio no ponto desejado. Também é possível cortar pedaço do áudio, já que nessas abas constam ferramentas que permitem usar somente trecho de uma música, por meio dos botões *Dividir* e *Corte*.

Considerações finais

Dentre as competências a serem desenvolvidas pelos educandos durante a produção de curtas-metragens, os autores estudados destacam: a possibilidade de repensar conceitos e conteúdos, a reflexão sobre a narrativa, bem como o uso de linguagens audiovisuais como possibilidade de transformação dos alunos em sujeitos do processo de construção de novos conhecimentos em determinadas áreas.

No caso do curso de extensão universitária que promovemos, nota-se que, por meio da produção de curta-metragem é suscitada a promoção de discussões envolvendo aspectos mais específicos da linguagem cinematográfica, tais como: figurino, cenografia, trilha musical, entre outros.

Nesse contexto, há de se ressaltar as reflexões que tal curso desperta sobre a edição. Por meio do manuseio do *software* Windows Movie Maker, os extensionistas são convidados a pensar no fato de a produção de curtas-metragens envolver planejamento, criação e domínio técnico. É também no manuseio desse *software* que os extensionistas têm a oportunidade de refletir sobre a produção autônoma de materiais didáticos, com base no emprego das tecnologias do audiovisual.

Referências bibliográficas

- ABSOLUTELY FREE CLIP ART. Disponível em: www.allfree-clipart.com. Acesso em: 3 mar. 2015.
- AUMONT, J. (Org.). O filme como representação visual e sonora. In: _____ et al. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 2006. p.19-52.
- BRASIL, G. A. *5 anos de Curta nas Telas*. Catálogo, SMC/Porto Alegre, setembro de 2001. Disponível em: <http://www.casa.cinepoa.com.br/as-conex%C3%B5es/textos-sobre-cinema/por-que-curta-metragem>. Acesso em: 27 ago. 2014.
- BOOKBOX. Disponível em: <http://www.bookbox.com/products/first-well?plang=eng-us>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- CDC CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Disponível em: <http://phil.cdc.gov/Phil/home.asp>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- DANCYGER, K. Técnicas de edição para cinema e vídeo: história, teoria e prática. Rio de Janeiro: Campus, 2007. In: *InCulto_Digital Série Imersão – Técnicas de edição para cinema e vídeo*, parte 1. 2010. Disponível em: <http://incultodigital.blogspot.com.br/2010/12/serie-imersao-tecnicas-de-edicao-para.html>. Acesso em: 1º ago. 2014.
- FONSECA, W. *Baixe seus vídeos favoritos direto do navegador e diga adeus ao tempo perdido com outros programas*. Disponível em: <http://www.baixaki.com.br/download/video-downloadhelper.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- FREEPIK. Disponível em: <http://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/dominio-publico>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- GRAZINOLI, H. Produções curtas, médias e longas. *Tela Brasil [online]*. Disponível em: <http://www.telabr.com.br/oficinas-virtuais/texto/41>. Acesso em: 18 ago. 2014.
- IMAGE*AFTER. Disponível em: <http://www.imageafter.com>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- MACPRO FILMES. MACPRO FilmesMACPRO Filmes Fazer os créditos do filme. *Portal do Curtas*. Disponível em: <https://portaldocurta.wordpress.com/2012/06/12/fazendo-os-creditos-do-filmes/>. Acesso em: 12 fev. 2015.

- MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*. Lisboa: Dina Livro, 2005.
- NATIONAL AERONAUTICS AND SPACE ADMINISTRATION (NASA). Disponível em: <http://www.nasa.gov/multimedia/index.html>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- PDPHOTO.ORG. Disponível em: <http://www.pdphoto.org>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- PERINELLI NETO, H.; PAZIANI, R. R.; MELLO, R. C. Prática de ensino em (micro)história e linguagem cinematográfica: o curta-metragem como outra narrativa histórica no e do local. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v.22, n.39, p.56-79, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://base.repositorio.Unesp.br/handle/unesp/107432>. Acesso em: 17 ago. 2014.
- PERINELLI NETO, H. et al. *Cin/educ/ação – processos formativos e discursos imagéticos*. 2013. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/>. Acesso em: 18 ago. 2014.
- PHOTOS5.COM. STOCK PHOTOGRAPHY. Disponível em: <http://www.republicdomain.com>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- PIXABAY. Disponível em: <http://pixabay.com/pt/>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- PUBLIC DOMAIN IMAGES. Disponível em: <http://www.pdimages.com/web6.htm>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- PUBLIC-DOMAIN-PHOTOS.COM. Disponível em: <http://www.public-domain-photos.com/free-cliparts>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- _____. Disponível em: <http://www.public-domain-photos.com/>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- PUBLICDOMAINPICTURES.NET. Disponível em: <http://www.publicdomainpictures.net/?jazyk=PT>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- _____. Disponível em: <http://www.publicdomainpictures.net>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- SOUNDDOG.COM. Disponível em: <http://www.sounddog.com/>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- UNIVERSO DAS DICAS. Disponível em: <http://www.universodasdicas.com/2011/01/imagens-de-dominio-publico.html>. Acesso em: 3 mar. 2015.

- WATTS, H. *Um manual de técnica de vídeo e cinema*. São Paulo: Summus, 1999.
- WILSON, C. et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: Unesco, UFTM, 2013. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf. Acesso em: 16 jul. 2014.
- WINDOWS. Microsoft. Disponível em: <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows-live/movie-maker>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- WPCLIPART. Disponível em: <http://www.wpclipart.com/browse.html>. Acesso em: 3 mar. 2015.

7

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM, VEICULAÇÃO, TROCAS E EXPERIÊNCIAS: A MOSTRA DE CURTAS-METRAGENS E O SITE CIN/EDUC/AÇÃO¹

*Humberto Perinelli Neto
Rodrigo Ribeiro Paziani
Rafael Cardoso de Mello
Solange Lima D'Água*

Introdução

É inegável que uma das faces primordiais de um programa e/ou projeto de extensão universitária encontra-se nas ações (ou conjunto de ações) que seus coordenadores e demais participantes devem estabelecer para gerar aproximações possíveis e contributivas entre a universidade, a sociedade e a escola.

Nesse sentido, o artigo 1º do *Regimento de Extensão Universitária da Unesp* é claro e vai além, quando a define como “um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à

1. A produção deste texto deriva da vivência de experiências extensionistas proporcionadas pelo *site* Cin/educ/ação e a Mostra de Curtas-Metragens. Tanto o *site* como a Mostra, por sua vez, resultam da produção de vídeos levada a cabo por graduandos em Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto, após realização do curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação e realizado nessa mesma Ipes.

pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade” (Unesp, 2012, [s.p.]).

Fruto de um processo histórico-dialético de reflexões, investigações e práticas sociais, a extensão universitária busca constantemente a criação de meios para transformar a realidade concreta, não somente dos sujeitos envolvidos diretamente no projeto de pesquisa (professores e alunos).

Em virtude do compromisso social da universidade com as necessidades e demandas da comunidade à qual pertence, a extensão deve levar em conta a “via de mão dupla” que estabelece com as pessoas que vivem numa sociedade onde reconstruem historicamente suas experiências e saberes. O dialogismo é a sua fonte nutriz (Freire, 2006; Almeida; Sampaio, 2010; Garcia, 2012).

Em nosso entender, somente por meio da construção de canais dialógicos e democráticos entre a sociedade e a universidade é que a extensão pode estabelecer, de fato, uma “relação transformadora” com o mundo e as pessoas.

O objetivo deste capítulo é apresentar e problematizar duas das principais atividades produzidas no interior do curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, desenvolvido no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto: falaremos aqui da realização anual da Mostra de Curtas-Metragens e da construção do *site* Cin/educ/ação.

Ambas as ações possuem um enfoque em comum: a produção e o uso pedagógico das linguagens audiovisuais (em particular, a do cinema) em processos formativos docentes e em situações de aprendizagem escolar. Elas propõem um olhar diferenciado sobre o lugar das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na construção de práticas educativas. Um olhar que não pensa as TIC como a nova panaceia da educação escolar (e/ou extraescolar), mas que privilegia a autonomia, a criticidade e a criatividade dos sujeitos partícipes.

Mais: ainda que materializados em suportes técnico-informativos e comunicacionais – caso do vídeo e da internet – o

Cin/educ/ação e a Mostra são alvos de reflexões permanentes e de reelaborações constantes de seus membros e da comunidade rio-pretense. É nesse sentido que os caracterizamos como parte inerente do processo educativo, científico e cultural associado à preocupação com articular a pesquisa e o ensino a uma série de interfaces entre os conhecimentos produzidos na universidade e aqueles que advêm de agentes e instituições externos a ela.

Além disso, tais atividades parecem promover a revitalização do conceito de “práxis”, na medida em que procuram favorecer os exercícios dialéticos e dialógicos do “saber-pensar”, do “saber-fazer” e do “saber-agir” no campo da docência, especialmente em virtude do valor heurístico atribuído ao cinema e do estudo do (e no) local (São José do Rio Preto) enquanto mote de problematização, análise e interpretação de questões amplas (e atuais) relacionadas à modernidade e à urbanização.

Mostra de Curtas-Metragens: espaço de experiência, horizonte de expectativas

Ancorados no que afirmamos anteriormente, pode-se dizer que a proposta de realização anual da Mostra de Curtas-Metragens guarda relação intrínseca com o contexto contemporâneo de valorização do cinema nas pesquisas e práticas relacionadas ao campo da educação e dos ensinamentos de História e de Geografia.

Mais especificamente, essa atividade de extensão originou-se do desenvolvimento de um projeto de pesquisa (Perinelli Neto, 2011), iniciado em 2010 no conjunto de disciplinas Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia, ministradas na graduação em Pedagogia mantido pela Ibilce – Unesp/câmpus São José do Rio Preto.

Posteriormente, esse projeto de pesquisa foi associado aos esforços propostos em um subprojeto do Programa Pibid/Capes/Unesp, intitulado “Práticas educativas do ensino de História e de

Geografia: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas-metragens”, desenvolvido entre agosto de 2011 e março de 2014.

Ao longo do projeto de pesquisa e do subprojeto Pibid mencionados, propôs-se um conjunto de ações reflexivas e práticas identificadas aos usos pedagógicos da linguagem cinematográfica nos ensinamentos de História e de Geografia para turmas de alunos/as que atuariam como docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Dentre as ações, ganhou (ganha) destaque a produção de curtas-metragens que envolviam (envolvem) temáticas associadas a aspectos urbanos e/ou rurais de São José do Rio Preto, localidade tomada como realidade empírica de investigação e ponto nodal de reflexões e análises sobre problemas “globais”.

Desde 2010, quando ocorreu a elaboração dos primeiros vídeos, foram produzidos, por alunos/as de graduação de Pedagogia, trinta curtas-metragens, no estilo “docudrama” (documentários ficcionalizados ou ficções preocupadas com o documentário), com 10 a 20 minutos de duração média. Tais produções se revelaram um expediente teórico-metodológico de refinada erudição e, ao mesmo tempo, uma estratégia lúdico-pedagógica de grande sensibilização e alcance social.

Em vista dos bons resultados obtidos na edição final dos primeiros curtas-metragens, decidiu-se criar uma atividade educativa, científica e cultural voltada para:

- o debate sobre os processos formativos e as TIC;
- os usos pedagógicos e acadêmicos da linguagem cinematográfica; e
- a criação de um espaço de apreciação analítica e de gozo estético dos curtas-metragens produzidos pelos alunos.

As experiências iniciadas em 2010, e concretizadas nos anos seguintes, tornaram-se as pedras angulares da criação do que atualmente denominamos de Mostra de Curtas-Metragens no Ensino de História e de Geografia do Ibilce. Sua legitimidade e sua poten-

cialidade no campo educativo podem ser assinaladas nos artigos 32 e 33 do *Regimento de Extensão Universitária da Unesp*:

Artigo 32 – São considerados eventos de extensão universitária as atividades realizadas no cumprimento de programas específicos, *oferecidas com o propósito de produzir, sistematizar e divulgar conhecimentos, tecnologias e bens culturais, podendo desenvolver-se em nível universitário ou não*, de acordo com a finalidade visada e a devida aprovação.

Artigo 33 – Os eventos de extensão universitária podem ser realizados sob a forma de *Mostras*, Encontros, Simpósios, Oficinas, Congressos, Jornadas, Conferências ou Ciclos de Conferências, Seminários, Fóruns, Debates ou Ciclo de Debates, Reuniões Técnicas, Concertos, Festivais, Manifestações Artísticas e Culturais, Espetáculos, Ateliês, Exposições e similares, dirigidos a públicos específicos, consequentemente com especificidades próprias. (Unesp, 2012, [s.p.], grifos nossos)

Conforme o trecho assinalado, o objetivo principal de realização da Mostra de Curtas-Metragens é, justamente, o de “produzir, sistematizar e divulgar conhecimentos, tecnologias e bens culturais”, visto que a elaboração (e não a mera reprodução) de vídeos em práticas educativas corrobora a tese do uso didático de fontes documentais e de suportes técnico-comunicacionais que permitam, segundo Circe Bittencourt (2011, p.327-8), “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”, ao que acrescentaríamos “e também espacial”.

Uma “autonomia intelectual”, aliás, que não se esgota dentro dos muros da universidade. Pelo contrário: compartilha as experiências e os saberes produzidos com a comunidade escolar (e extra-escolar) de São José do Rio Preto.

Nesse sentido, se a Mostra representa um rito de passagem para os/as alunos/as do curso de Pedagogia, na medida em que aprendem a se transformar não apenas em educadores, mas notadamente em

agentes produtores de cultura, ela traduz a construção de uma “leitura de mundo” (nos termos de Paulo Freire) humanizada, sensível e refinada, graças à riqueza gerada pelo encontro com o “Outro” – a cidade e seus personagens anônimos –, conforme nos ensinou Eduardo Coutinho nas artes de “fazer” seus documentários.

Daí a escolha, a contar de 2011, de uma noite especial para a realização da Mostra de Curtas-Metragens. Com ela foi possível proporcionar uma oportunidade singular de criação de um espaço de experiência (Ricoeur, 1997; Koselleck, 2006), no qual o público presente – alunos, professores, familiares, diletantes – é convidado a participar de apreciação analítica e do gozo estético proporcionados pelos curtas-metragens produzidos pelos/as alunos/as.

A apreciação analítica dos vídeos consiste na composição de uma banca avaliadora, ocupada por professores convidados, que tem a responsabilidade de fomentar leituras e interpretações acerca da produção acadêmica, pedagógica e cinematográfica empregada na montagem dos vídeos e na abordagem temática. Não é levada em consideração a ideia de que os curtas-metragens devam ser “bons filmes” ou que seus autores devam possuir uma verve de cineastas. Longe disso. Os processos filmicos (argumento, roteiro, dramatização, movimentos de câmera, planos, edição, pós-edição) são valorizados e comentados na banca, mas com a intenção de pensar os curtas-metragens enquanto materiais didáticos em situações de aprendizagem nos ensinamentos de Geografia e de História, conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998).

De sua parte, os/as autores/as dos curtas-metragens são convidados/as a se dirigir à frente da plateia e falar um pouco sobre o processo de produção do material, suas experiências (inter)personais e o quanto ambos foram (e são) fundamentais para a formação docente e cidadã. É reconhecido o valor heurístico e o alcance social/cultural dos curtas-metragens, pois os conhecimentos produzidos neles são fruto de intensas pesquisas teóricas e etnográficas e, ao mesmo tempo, dos saberes e experiências provenientes dos sujeitos que deles participam.

Além disso, vale sublinhar a criação de uma premiação – em diferentes categorias – na qual os protagonistas da votação são os alunos partícipes da produção dos curtas-metragens (com a regra de que não podem votar nos seus próprios vídeos). Em vez de ser um mero instrumento motivador, a premiação representa um divisor de águas nas trajetórias dos estudantes: é o momento em que se consuma parte significativa do processo formativo de cada um, pois a escolha implica nova oportunidade de refletir sobre aspectos importantes da linguagem cinematográfica: roteiro, interpretação, montagem e trilha sonora.

Por outro lado, a Mostra transforma-se também em um palco privilegiado de experiências estético-visuais, responsáveis por provocar a sensibilização do olhar dos espectadores ali presentes, além de enfatizar, por meio da narrativa cinematográfica, um dos objetivos pedagógicos e culturais do projeto, a saber: o de valorizar a dimensão local (São José do Rio Preto), os lugares e os sujeitos pertencentes a essa localidade, provocando, assim, a geração de uma “memória de nós mesmos” (parodiando o cineasta Walter Salles Júnior).

Contudo, uma última característica qualitativa da Mostra merece ser destacada, muito embora não se apresente de forma tão explícita: trata-se da criação compartilhada dos “horizontes de expectativas” (Ricœur, 1997; Koselleck, 2006) entre todos os sujeitos envolvidos no projeto de idealização, montagem e edição dos curtas-metragens voltados ao ensino de Geografia e de História.

Isso porque produzir curtas em processos formativos não significa apenas firmar um diálogo entre presente e passado, mas também (e principalmente) propiciar a construção de um futuro alicerçado, segundo Paulo Freire (2000), num ensino que favoreça, especialmente, as autonomias docente e discente, o respeito aos saberes dos educandos, as exigências de criticidade, rigor metódico e pesquisa, o direito à esperança e às mudanças, além da consciência do inacabamento do mundo.

O que nos faz retomar uma parte essencial dos comentários feitos na apresentação deste capítulo acerca da extensão universi-

tária: o de que ela articula o ensino e a pesquisa, a erudição e o lúdico, a comunidade local e a universidade, de modo a viabilizar uma “relação transformadora”, ou a concretização da “práxis”, na vida das pessoas e, por que não, na defesa permanente de uma sociedade mais humanista e democrática.

Eis a importância da Mostra de Curtas-Metragens. Mas não só. A recente criação de um *site* voltado para reflexões sobre cinema e educação também tem se revelado um grande catalisador de outras “relações transformadoras”, construídas em consonância com a iniciativa que move a promoção do curso de extensão universitária tratado nesta obra. É o que veremos a seguir.

Site Cin/educ/ação: breve trajetória de uma longa jornada

Pelos idos de 2010, quando se deu início à realização de uma série de atividades relacionadas ao tema do cinema e da educação por parte de integrantes do grupo CNPq CIER no Ibilce – Unesp/ São José do Rio Preto, ainda eram pouco conhecidos a dimensão, a riqueza e o alcance dos produtos/ações/reflexões que seriam gerados posteriormente. Podemos dizer que os objetivos iniciais eram claros para a equipe envolvida com tal iniciativa, porém, os frutos do trabalho tornavam-se sempre maiores e mais complexos do que aqueles que, a princípio, eram esperados.

Assim, todas as ações que nasceram em decorrência desse espírito empreendedor germinado em 2010 proporcionaram três consequências destacadas a seguir:

- Já na primeira edição do curso de extensão envolvendo cinema e educação (2010), percebemos o potencial formativo para discentes e docentes contido nos curtas-metragens desenvolvidos e nas experiências relacionadas à vivência dos módulos (plano, história do cinema, manipulação de *softwares* de edição etc.).

- A realização anual da Mostra de Curtas-Metragens, ininterruptamente, desde 2011, também se mostrou de grande valia, pois, ao divulgar e oferecer novos aprendizados com as experiências dos outros, permitiu a construção de leituras pertinentes para o emprego desses discursos audiovisuais no ensino de História e de Geografia a ser desenvolvidos em sala de aula, a partir de premiações e comentários dos professores convidados.
- O desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso (Santos, 2014; Carvalho, 2015; Menegasso, 2014; Brandolezi, 2013), bem como de artigos (Perinelli Neto; Paziani; Mello, 2012), capítulos de livros (Perinelli Neto; Paziani, 2012), ou ainda apresentações orais em eventos acadêmico-científicos, igualmente dedicados a refletir de maneira mais aprofundada sobre o diálogo entre ensino, cinema, História e Geografia.

Com relação a esse último tópico, uma inquietação crescia conforme o tempo passava. A presença dos professores autores deste capítulo em eventos acadêmico-científicos reafirmava uma convicção: a necessidade de pensar uma maneira de proporcionar o compartilhamento desses vídeos. O espaço para apresentação e o tempo que tínhamos para partilha das experiências vinculadas à produção dos curtas-metragens impossibilitavam a projeção completa ou até mesmo de trechos desses filmes. Daí uma pergunta sempre nascia do público: “onde podemos assistir a estes curtas-metragens?”.

A essa inquietação somava-se outra: como partilhar de modo mais abrangente os curtas-metragens com a comunidade formada em São José do Rio Preto, atingindo, assim, tanto pessoas interessadas em acessar narrativas que abordam sua cidade do ponto de vista histórico e geográfico, quanto atores educacionais (docentes e gestores) que pretendem se valer desses filmes para desenvolver nas salas de aula práticas pedagógicas que os tenham como base?

Foi pensando nisso que, a partir de 2013, uma equipe formada pelos professores Humberto Perinelli Neto, Rafael Cardoso de

Mello, Rodrigo Ribeiro Paziani e Solange Vera Nunes Lima D'Água principiou um calendário de atividades cujo objetivo envolvia a construção de um espaço virtual que armazenasse esses curtas-metragens e oferecesse gratuitamente ao público a visualização desses vídeos. Nasceu, como decorrência dessas ações, o *site* Cin/educ/ação.

O nome é revelador. Como preocupação maior, a equipe entendeu que tal espaço virtual deveria oportunizar uma relação enriquecedora entre as esferas do cinema e da educação, mas não apenas no sentido teórico. Os curtas-metragens significam o “filmar”, o “registro cinematográfico” com fins pedagógicos – a ação (deliberada e consciente) propriamente dita: a ação de filmar com objetivos pedagógicos.

Mediante tal objetivo, a equipe se deparou com inúmeras possibilidades de criação de um *site*. Mesmo com objetivos traçados, a produção de um espaço virtual exigiu a *expertise* de um profissional cujas habilidades fossem mais “adequadas” para o ofício. Na necessidade de alguém com esse perfil, surgiu o convite a Robson Ricardo de Araújo, pós-graduando em Matemática, nível mestrado, pelo Ibilce – Unesp/São José do Rio Preto, para desenvolver a tarefa naquela ocasião.

Somaram-se, então, os conhecimentos pedagógicos, históricos, geográficos, cinematográficos e do campo da informática. Dado o fundamental auxílio e as habilidades específicas do pós-graduando, no mesmo ano de 2013 o *site* ficou disponível ao acesso global pela internet, tornando possível a qualquer cidadão do mundo assistir aos curtas-metragens e comentá-los.

A partir daí, o *site* passou a significar muito mais do que um espaço para armazenar e possibilitar acessos, seu limite era o mesmo do suporte que permitia sua existência (a internet). Ao mesmo tempo que era montado, o *site* passou a ser modificado, alterado, repensado para ser aproveitado na sua maior capacidade ou, pelo menos, naquilo que se entendia ser, naquele momento, seu potencial maior.

Depois de algumas mudanças de *layout*, endereço eletrônico, formato e concepção, o *site* alcançou um estado de maturidade. O

site Cin/educ/ação² tem como realizadores um conjunto de quatro pesquisadores dos grupos CNPq CIER (Unesp/Ibilce) e Formação Docente e Práticas Educativas (Unesp/Ibilce). Como apoio, conta ainda com o auxílio da direção do Ibilce, da chefia do Departamento de Educação/Unesp/Ibilce, da Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto (Faperp), do Pibid/Capes/Unesp, do Parfor/Capes/Unesp (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e da Proex/Unesp (Pró-Reitoria de Extensão Universitária).

Quando acessamos o *site* Cin/educ/ação, verificamos que existe uma imagem, uma “marca”, um “logotipo” na parte superior da tela, indicando o seu próprio título. Dividindo as letras Cin-educ-ação, a imagem auxilia na leitura e na interpretação da tríade já apontada: cinema-educação-ação, ação pedagógica com cinema. No fundo dessa mesma imagem, constituindo-a, portanto, constam uma sala de cinema e um rolo de projeção fílmica como elementos gráficos que reforçam tal tratativa.

O logotipo do *site* está situado no interior de uma imagem maior, em movimento, por se tratar de trecho do filme *Nuovo Cinema Paradiso* (1988), exibido em *looping*. A cena exibida ininterruptamente enfatiza a importância humanística, socializadora e ontológica da narrativa cinematográfica, já que apresenta trechos de filmes considerados célebres, vistos por um solitário e emocionado telespectador numa sala de projeção.

Observando ainda a página inicial, uma frase chama a atenção: “O papel do cinema é gerar uma memória de nós mesmos”, de autoria do cineasta Walter Salles Júnior. Enquanto profissionais da educação que utilizam o cinema para pensar o uso do discurso audiovisual na ação pedagógica, em especial no ensino de História e de Geografia, compreendemos aqui que “memória de nós mesmos” é a nossa identidade, é a nossa compreensão do “eu”, é quem precisamos construir (passado) para projetar o futuro e, assim, modificar o presente.

2. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Amparados nesse discurso respeitoso ao sujeito e crente na possibilidade das ações transformadoras do social pelo próprio homem, os responsáveis pelo *site* Cin/educ/ação entendem que o cinema é mais uma possibilidade (no campo da Educação) de permitir a formação de cidadãos que corroborem tal posicionamento.

O *site* passa agora, portanto, a ser descrito nas suas divisões, tópicos ou abas.

São ao todo treze espaços, *links* nos quais o visitante pode navegar ao escolher quaisquer destas opções: (1) Início, (2) Equipe, (3) Vídeos Ibilce, (4) Vídeos Noroeste Paulista, (5) Vídeos encaminhados, (6) Projetos, (7) Mostra de Curtas Ibilce, (8) Proseando sobre filmes, (9) Cinemateca pedagógica, (10) Textos, (11) Ferramentaria, (12) Experiências, e (13) *Links* externos. Passaremos a conhecer especificamente um a um.

- (1) Início – trata-se da página inicial. Nela podemos encontrar informações sobre os realizadores e apoios, como indicado, além de um texto-apresentação denominado “Sobre o Projeto”. Nesse texto, a equipe gestora indica os objetivos que envolveram a construção do *site*, além de sua própria história.
- (2) Equipe – essa aba nos leva a uma nova página responsável por listar os nomes de quatro professores/pesquisadores envolvidos no desenvolvimento do *site*, suas titulações e respectivos endereços eletrônicos para consulta do Currículo Lattes. Além dos nomes dos profissionais, constam também *links* de acesso aos grupos de pesquisa CNPq CIER e Formação Docente e Práticas Educativas.
- (3) Vídeos Ibilce – nesse espaço armazenam-se os vídeos realizados pelos alunos do curso de Pedagogia do Ibilce – Unesp/São José do Rio Preto. Existe a opção de procurar os vídeos produzidos por ano (de 2010 a 2015). Há também um texto que acompanha tal material e lembra o visitante do caráter pedagógico de tais produ-

ções, bem como do fato de serem tributárias de experiência responsável por articular ensino, pesquisa e extensão universitária. Para auxiliar o acesso, constam sinopse e palavras-chave para cada vídeo.

- (4) Vídeos Noroeste Paulista – aqui o visitante pode acessar os vídeos (também curtas-metragens) produzidos em outra instituição de ensino superior (IES) e que versam sobre as cidades do Noroeste Paulista. Parte deles foi orientada pelos responsáveis pelo *site* Cin/educ/ação nos idos de 2009 a 2011, constituindo-se, portanto, numa espécie de experiência-piloto para o que o grupo desenvolve atualmente. Da mesma forma que em Vídeos Ibilce, constam sinopse e palavras-chave para cada vídeo.
- (5) Vídeos encaminhados – espaço destinado a receber vídeos de quaisquer sujeitos interessados em compartilhar seus produtos audiovisuais, desde que concebidos dentro de um objetivo educacional. O espaço é de uso livre do internauta, bastando o envio de vídeos aos responsáveis pelo *site*.
- (6) Projetos – dividida em três subespaços: Pesquisa, Cursos de Extensão e Experiências de Ensino –, essa abarça os demais processos formativos vinculados aos diálogos entre tecnologias e educação, cinema e educação, cinema e ensino de História e Geografia, tecnologias e gestão escolar, promovidos pelos responsáveis pelo *site*.
- (7) Mostra de Curtas Ibilce – espaço destinado a apresentar informações sobre as edições anuais desse evento (até a escrita deste texto, constavam as de 2011 a 2015), como os cartazes, curtas-metragens exibidos, homenagens, entre outras.
- (8) Proseando sobre filmes – aqui o *site* ganha em complexidade mais uma vez. Nesse espaço, alguns membros da equipe e outros convidados escrevem resenhas de filmes, segundo propósitos pedagógicos. Assim, filmes como

Paredes invisíveis (2013), *Blade Runner* (1982), *O nome da rosa* (1986), *Os miseráveis* (1998), *Linha de passe* (2008), *Boca do lixo* (2010), *Matrix* (1999) e *Cinema Paradiso* (1988) foram alvo dos olhares de diferentes profissionais.

- (9) Cinemateca pedagógica – abriga filmes ficcionais/documentais empregados pelos responsáveis pelo *site* nas práticas educativas que desenvolvem, especialmente, nas disciplinas ministradas na graduação.
- (10) Textos – estão inseridos no *site* alguns textos que dizem respeito ao enfrentamento de temas como tecnologias e educação, tecnologias e gestão escolar, tecnologias e ensino de História e de Geografia etc. São produções acadêmicas encontradas em periódicos, textos completos de eventos e capítulos de livros, desenvolvidas por membros da equipe do *site*, demais integrantes dos grupos de pesquisa CNPq mencionados anteriormente, bem como outros autores.
- (11) Ferramentaria – espaço reservado para o abrigo de indicações de *softwares* úteis para edição de som, edição de imagens, *upload* de vídeos e de sons, conversões de linguagens computacionais, entre outros expedientes necessários à produção de vídeos.
- (12) Experiências – espaço singular, constituído sob a expectativa de receber dos visitantes relatos sobre o uso de discursos audiovisuais em sala de aula. Esses relatos, compartilhados no *site*, poderão servir não apenas como incentivo, mas também como fontes para reflexão dos problemas e das possibilidades envolvendo o uso pedagógico dessa linguagem.
- (13) *Links* externos – uma lista de *links* para outros *sites* que tocam ou tangenciam, pelo menos, as temáticas: tecnologias e educação, ensino de História e de Geografia, educação e cinema, gestão escolar e tecnologias, especialmente.

Considerações finais

Não é difícil imaginar que programas e/ou projetos de extensão universitária devem, para além de suas propostas de reflexão e debate, propor um conjunto de ações – articuladas e plurais – visando dinamizar os processos de produção de conhecimentos, seja em qual área for. Foi o que vimos aqui neste texto, quando abordamos as ações extensionistas relacionadas à Mostra de Curtas-Metragens e ao site Cin/educ/ação.

Contudo, é preciso que finalizemos o capítulo a partir da apropriação de uma perspectiva mais ampla presente no *Regimento de Extensão Universitária da Unesp* (2012), em seu artigo 8º, quando define o papel da extensão e elenca as orientações norteadoras do Plano Nacional de Extensão Universitária, conforme seguem:

- I – integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular;
- II – democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade;
- III – incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos;
- IV – participar criticamente das propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural;
- V – contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, bem como para a sistematização do conhecimento produzido. (Unesp, 2012, [s.p.])

Conforme aludido neste texto, são evidentes os esforços da equipe que coordena o projeto e o curso de extensão sobre cinema e educação em criar (e gestar) canais democráticos de diálogo entre

os conhecimentos produzidos na universidade, as necessidades e demandas da sociedade local e os saberes e experiências que circulam no cotidiano escolar e extraescolar.

Nesse âmbito, fica claro o anseio de articular a Mostra e o *site* Cin/educ/ação com as cinco orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária ora sublinhadas. Tomemos, por exemplo, os itens I e III.

Quando o item I orienta os extensionistas a integrar “o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade”, de maneira que haja intercâmbios entre o “saber acadêmico” e o “saber popular”, pensamos naquele objetivo presente na iniciativa de valorizar um conjunto de conhecimentos provenientes do diálogo entre as atividades de pesquisa feitas com sujeitos (quase sempre anônimos) residentes em São José do Rio Preto – e que emprestam suas experiências e saberes através de entrevistas orais – e as leituras e interpretações de referenciais bibliográficos ligados aos debates sobre cinema e educação, cinema e ensino de História e de Geografia, e os estudos de modernidade e urbanização em dimensões locais. O *site* Cin/educ/ação e a Mostra são reveladores do quanto as orientações do item I são levadas a sério.

Em relação ao item III, a orientação para que as atividades de extensão sejam incentivadoras de uma “prática acadêmica” que possibilite “o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos” é lida pelos extensionistas desse projeto, por meio do entendimento de que trabalhar o cinema (sua linguagem, narrativa, técnicas) em práticas educativas corresponde a uma parte nada desprezível da formação dos profissionais-cidadãos, visto que centra sua problematização na busca de “outros” processos formativos. Se a Mostra representa um ritual de passagem por essa “outra” formação docente, o *site* Cin/educ/ação é um instrumento gerador de memórias e veículo potencializador da proposta apresentada.

Enfim, mesmo sendo atividades criadas oficialmente em contextos diferentes – a Mostra de Curtas-Metragens, em 2011, e o *site Cin/educ/ação*, em 2013 –, ambas carregam entre os seus objetivos principais a possibilidade de oportunizar outras práticas educativas socializadas em ambientes de aprendizagem os mais variados possíveis (do “real” ao “virtual”), além de se constituírem em atividades permanentes de publicização de experiências e saberes plurais, por meio do constante e poliglota (porque baseado em várias linguagens: filmes, eventos e *site*) diálogo entre universidade e comunidade.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. P.; SAMPAIO, J. H. Extensão Universitária: aprendizagem para transformações necessárias no mundo da vida. *Revista Dia Logos*. Revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília. Águas Claras, Taguatinga-DF: Editora Universa, p.33-41, dez. 2010.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDOLEZI, M. O. *Próximo e visível: reflexões a partir de experiências envolvendo curtas-metragens*. São José do Rio Preto, 2013. Monografia (Conclusão de Curso em Pedagogia) – Ibilce, Unesp/São José do Rio Preto.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e História*. Brasília, 1998.
- CARVALHO, P. T. *Ensino de História e TIC: apontamentos bibliográficos*. São José do Rio Preto, 2015. Monografia (Conclusão de Curso em Pedagogia) – Ibilce, Unesp/São José do Rio Preto.
- CIN/EDUC/AÇÃO. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- GARCIA, B. R. Z. *A contribuição da extensão universitária para a formação docente*. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.
- KOSELLECK, H. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- MENEGASSO, A. M. *Quando nossa história é contada: análise das imagens de livro didático dedicado à história local de São José do Rio Preto (SP)*. São José do Rio Preto, 2014. Monografia (Conclusão de Curso em Pedagogia) – Ibilce, Unesp/São José do Rio Preto.
- PERINELLI NETO, H. Tempo, espaço e cinema: uma proposta de prática de ensino de história e geografia. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas: Papirus, 2011. p.119-34.
- _____; MELLO, R. C. Prática de ensino em (micro)história e linguagem cinematográfica: o curta-metragem como “outra” narrativa histórica no e do local. *Educação: Teoria e Prática*, v.22, n.39, p.56-79, jan./abr. 2012.
- _____; PAZIANI, R. R. Possibilidades e desafios de outra narrativa: ensino de História, microanálise, cinema e a formação do professor. In: D’ÁGUA, S. V. N. de L.; PERINELLI NETO, H. (Orgs.). *Formação docente: diálogos convergentes*. São José do Rio Preto: HN Editorial, 2012. p.69-96.
- RICÉUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomos I e III. São Paulo: Papirus, 1997.
- SANTOS, R. L. X. *Reflexões sobre ensino de História no ensino fundamental I: a propósito de observações vivenciadas numa escola pública municipal de São José do Rio Preto-SP*. São José do Rio Preto, 2014. Monografia (Conclusão de Curso em Pedagogia) – Ibilce, Unesp/São José do Rio Preto.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (Unesp). *Regimento geral da extensão universitária*. São Paulo, 2012. Resolução Unesp-11, de 2 de fevereiro de 2012.

8

OS CURTAS-METRAGENS DO IBILCE EM SALA DE AULA: DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE À EXTENSÃO NA ESCOLA – A EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO O PIBID

Humberto Perinelli Neto
Mariana de Oliveira Brandolezi
Patrícia Cristina dos Santos
Renata Luiza Xavier dos Santos

Introdução

O grupo de autores responsáveis por este texto possui em comum a participação no subprojeto Pibid/Capes/Unesp “Práticas educativas: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas-metragens”. Além disso, as três autoras apresentam outras similaridades na trajetória acadêmica: foram graduandas em Pedagogia pelo Ibilce – Unesp/São José do Rio Preto e concluíram o curso de extensão envolvendo cinema e educação, tratado nesta obra coletiva. É justamente com base nessas experiências em comum que esse grupo elaborou o texto ora apresentado, compartilhando assim com os leitores uma vivência baseada na relação ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o *Regimento da Unesp*, a extensão universitária articula de forma indissociável o ensino e a pesquisa. Suas ações são

desenvolvidas com o intuito de transformar a sociedade. Dessa maneira, são realizadas para fora da universidade, o que possibilita uma relação de produção de conhecimento e de aprendizado mútuo entre universidade e sociedade, contribuindo de forma significativa para a formação de quem vivencia essa experiência, seja público-alvo, seja executor da proposta.

O Pibid/Capes/Unesp apresenta características que o aproximam dos objetivos pretendidos pela extensão universitária. Isso porque tal Programa busca articular instituições de ensino superior (IES) que abrigam cursos de licenciatura e escolas de educação básica, por meio de ações que permitem associar o ensino à pesquisa. No desenvolvimento dos subprojetos relacionados ao Pibid, tornam-se beneficiários os alunos das escolas, os professores em exercício e os professores em formação, oriundos da universidade.

Durante a participação dos autores no subprojeto Pibid/Capes/Unesp foram planejadas aulas com enfoque no uso de curtas-metragens produzidos, entre 2010 e 2012, por graduandos em Pedagogia do Ibilce – Unesp/São José do Rio Preto, e abrigados no *site* Cin/educ/ação. Entendia-se que narrativas dessa natureza favorecem a compreensão histórica e geográfica da localidade, por oportunizarem a problematização da realidade constituinte do entorno dos alunos e da escola.

O projeto foi realizado com 35 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, situada num bairro da periferia de São José do Rio Preto, e que atendia 555 alunos na ocasião. O emprego dos curtas-metragens em sala ocorreu ao longo de 2013, após terem sido realizadas em 2011 e 2012 outras ações, como a observação de aulas, a análise de livros didáticos e de planos de ensino, assim como entrevistas com gestores, professores e alunos, visando o conhecimento da cultura escolar presente nessa unidade educativa (Brandolezi, 2013).

Quando a proposta das aulas foi apresentada aos alunos, a reação foi de entusiasmo. Contudo, percebemos que o modelo de aula experimentado por eles era distante daquele proposto no projeto, o que remetia a situações inusitadas, como quando surgiam

perguntas do tipo “quando vai começar a aula?”. Com o tempo, e com o interesse demonstrado pela turma em cada encontro, os alunos foram percebendo que, apesar de diferentes, as atividades desenvolvidas também configuravam aulas e proporcionavam a construção de conhecimento.

Em relação à gestão da escola, observou-se boa abertura para as inovações propostas, com facilidade de acesso a todos os ambientes do espaço escolar, bem como aos recursos disponíveis. Além disso, registra-se que a gestão buscou proporcionar espaços de diálogo sempre que necessário (Santos, 2013).

A seleção dos curtas-metragens e os conteúdos abordados

Durante o mencionado subprojeto Pibid/Capes/Unesp, foram realizadas reuniões entre bolsistas e professor orientador para o planejamento das aulas.

Os curtas-metragens foram escolhidos a partir de um estudo do planejamento proposto pela escola, e dos conceitos e temas suscitados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História e de Geografia (Brasil, 1998).

A utilização dos vídeos contou com reflexões advindas de estudos que promovem o diálogo entre cinema e educação (Duarte, 2002; Napolitano, 2003; Duarte; Migliora; Leite, 2008), bem como de estudiosos da prática educativa (Freire, 2000; Tardif, 2002).

O grupo também se valeu, na ocasião, da leitura e discussão de referências bibliográficas associadas ao ensino de História (Fonseca, 2003; Silva, 2013; Bittencourt, 2008; Monteiro et al., 2004; Schmidt; Barca; Martins, 2010) e ao ensino de Geografia (Cavalcanti, 1998; Castrogiovanni et al., 1998; Almeida, 2007; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

Os temas e conceitos abordados nas aulas envolviam: a sensibilização para a percepção do espaço; a relação entre passado e presente e entre local e global; semelhanças e diferenças em diversos

tempos e espaços; cartografia; paisagem; mudanças, continuidades e permanências temporais; e a relação entre rural e urbano.

O primeiro curta-metragem trabalhado foi sobre a avenida Alberto Andaló. Essa avenida é uma das principais de São José do Rio Preto e, por isso, todos os alunos a conheciam. Próxima à escola também existe uma avenida (avenida Philadelpho Gouvea Netto) que permitiu comparações com a avenida Alberto Andaló e, a partir daí, a identificação de semelhanças e diferenças entre as duas vias. Além disso, esse vídeo também possibilitou destacar o conceito de mapa: características, tipos existentes e sua utilização, o que colaborou para a alfabetização cartográfica.

O curta-metragem a respeito da rua Bernardino de Campos também foi utilizado nas aulas, pois enfatiza as mudanças registradas nessa rua no decorrer do século XX. Essas mudanças foram discutidas com os alunos e relacionadas às transformações registradas nas avenidas e ruas que compõem o entorno da escola. Por meio dessa atividade foi possível ampliar a visão que tinham do espaço do qual fazem parte, refletindo sobre as mudanças e permanências ali existentes.

Visando colaborar com o desenvolvimento do conceito de paisagem, exibimos um terceiro vídeo, que trata da rua Pedro Amaral. Tal curta-metragem enfatiza a série de modificações ocorridas nesse logradouro público, com destaque para o fato de apresentar a história da rodoviária de São José do Rio Preto e a transformação que sua construção gerou na paisagem de parte do centro da cidade. Além disso, o vídeo retoma a utilização de mapas para localização e propicia a comparação da rua Pedro Amaral com a rua em que está situada a escola e as ruas onde residem os alunos.

Entendendo a importância de estimular o olhar dos alunos para o reconhecimento dos aspectos constituintes da paisagem é que apresentamos o curta-metragem dedicado à arborização urbana de São José do Rio Preto. Esse vídeo salienta a importância ambiental das árvores existentes na cidade e problematiza sua história. Com base no vídeo, pudemos organizar passeio no entorno da escola, com o objetivo de que os alunos retomassem a

discussão desenvolvida em sala, por meio da observação de seu próprio cotidiano. Além disso, graças ao vídeo foi possível discutir a origem de cada árvore, permitindo assim refletir sobre diversos países, bem como sobre nomes indígenas.

Na sequência, os três curtas trabalhados – *Produções agropecuárias*, *Culinária caipira* e *Falar caipira* – tinham como objetivo comum favorecer reflexões sobre os meios urbano e rural, destacando que estes não são espaços opostos e, sim, complementares e intercambiáveis. A partir dessa visão, abordamos as produções agropecuárias originadas dos espaços rurais, porém comercializadas e utilizadas no meio urbano. Além disso, estudamos também as permanências do rural no urbano, por meio, especialmente, da presença da culinária e do falar caipiras na área urbana de São José do Rio Preto.

Finalmente, há de se registrar que a exibição do curta-metragem sobre a Estrada de Ferro Araraquarense possibilitou trabalharmos cartograficamente as regiões urbanas de São José do Rio Preto atravessadas pela linha do trem, por meio da construção de maquetes de cada uma dessas regiões. Assim, mais uma vez a sensibilização para a percepção do espaço foi estimulada. Soma-se a isso o fato de termos também trabalhado a formação de algumas cidades a partir da presença de estação ferroviária e a importância histórica desse meio de transporte para a sociedade e a economia de São José do Rio Preto.

Curtas-metragens, reação dos alunos e identidade social

Durante a exibição de todos os curtas-metragens utilizados nas aulas, os alunos sempre mantiveram uma postura atenta e se sentiram atraídos pelos vídeos. A observação, registro e reflexão do cotidiano dessa sala ao longo do desenvolvimento do trabalho permitem tal conclusão (Brandolezi, 2013).

Ficou nítido que o anúncio da exibição de vídeo nas aulas – de qualquer gênero, tipo e duração – modificava o clima da sala prontamente. Assim que era anunciada a utilização do recurso cinematográfico, ouviam-se exclamações como “eбал!”, e era possível perceber a movimentação na sala. Alguns se debruçavam na carteira, muito à vontade com a situação.

Mesmo permanecendo na sala de aula convencional, com as carteiras comumente em fila, e com um telão ou apenas um simples aparelho televisor, a exibição dos filmes bastava para que os alunos se sentissem noutra lugar e se preparassem para aquele momento. Na verdade, o interesse surgia antes mesmo da exibição do vídeo, na medida em que os alunos se mostravam sempre muito empolgados e interessados pelo que estava por vir.

Outras reações também foram notadas. Os alunos se entreolhavam, sorrisos de satisfação passavam a desenhar seus rostos e alguns começavam a esfregar as mãos umas nas outras. De imediato, já queriam saber sobre o assunto/tema do vídeo. A ansiedade fazia com que demonstrassem olhares repletos de inquietude na espera do início do filme. Silêncio, atenção, respeito, admiração e contemplação era o que dominava a sala de aula no momento da exibição dos vídeos.

Focados na tela onde o vídeo era exibido, os alunos exprimiam diferentes emoções, de acordo com o que estava sendo mostrado. Gargalhavam quando uma cena de humor era apresentada, ficavam mais atentos quando o suspense estava no ar e se esforçavam para ouvir cada palavra e não perder nenhuma cena. Faziam também gestos quando reconheciam algo presente no filme.

É importante ressaltar que consideramos as crianças receptoras ativas dos filmes, já que, a partir de seus repertórios, vivências, valores e convicções, atribuem significado próprio àquilo que veem. Os momentos de discussão dos vídeos e de realizar atividades relacionadas à exibição dos filmes permitiram perceber essa apropriação crítica dos conteúdos por parte dos alunos.

Outras circunstâncias igualmente revelavam a atitude das crianças diante daquilo que era exibido. Caso especial era o momento que

marcava a exibição dos curtas-metragens, pois era possível constatar que os alunos comentavam determinados trechos em voz baixa para si mesmos, sem que isso provocasse o desvio do olhar e da atenção ao que era apresentado na tela.

Mesmo quando era apresentado apenas um trecho de algum dos curtas-metragens, era grande o interesse dos alunos, que se queixavam diante da interrupção da exibição. Ainda que o filme já tivesse sido exibido, o interesse em revê-lo não diminuía. A impressão é a de que os alunos traziam novos olhares e sensações para cada nova apresentação.

É possível perceber o quanto os curtas-metragens despertavam interesse nos alunos, porque, assim que se encerravam as exibições, eles exprimiam suas opiniões a respeito dos temas tratados nos vídeos. Quando questionados a respeito desses temas, lembravam com muita facilidade e entusiasmo as cenas, o que nos leva a entender que tal recurso era muito importante na construção do conhecimento em sala.

É interessante notar que o conhecimento construído pelos alunos graças aos curtas-metragens não se perdia com o transcorrer do tempo. Eles costumavam fazer referência aos conteúdos abordados com apoio dessas narrativas, mesmo após certo tempo da exibição. Tais referências, aliás, eram expressas quando eram questionados ou quando algo os remetia ao que havia sido abordado nessas ocasiões.

Ao tratar de aspectos tão presentes no cotidiano dos alunos, articulando-os com outras épocas e espaços, os curtas-metragens permitiam que os alunos relacionassem a localidade da qual fazem parte com o mundo, de forma crítica. Dessa maneira, a História e a Geografia não eram tratadas como saberes escolares vinculados à perspectiva localista e bairrista (local pelo local, muito presente nos Estudos Sociais), nem tampouco de modo distante e generalista (como normalmente são apresentadas nos livros didáticos).

Sendo assim, a partir das vivências propiciadas pelos curtas-metragens, os alunos repensavam sua própria identidade ao refletir sobre o espaço que ocupavam ao longo do decurso da história.

Nesse sentido, pode-se afirmar que esses vídeos colaboravam para a construção de práticas educativas compromissadas com as demandas sociais e, por conseguinte, distantes da preocupação nacionalista tão presente na tradição erigida em torno da História e da Geografia escolares (Brasil, 1998).

Considerações finais

A partir da experiência com a exibição de curtas-metragens na sala de aula foi possível identificar que os alunos apreciaram bastante esse recurso e como foi significativo para eles o trabalho com os vídeos.

Vários indícios traduzem essa apreciação e entusiasmo. Os alunos assimilam os conceitos apresentados e vão além dos questionamentos propostos pelo docente. Além disso, fazem apontamentos sobre aquilo que mais lhes interessa, bem como mostram sua visão acerca do filme.

Os vídeos possibilitaram aos alunos testemunhar o presente numa perspectiva artística, envolvendo o imaginário e a emoção, pois o caráter de “docudrama” (documentários organizados a partir de ficções) dos curtas-metragens selecionados favoreceu a experiência associada à fruição dos filmes, sem que se perdesse a intencionalidade pedagógica contida na atividade.

Os recursos audiovisuais sensibilizaram o olhar dos alunos e também do docente, pois cada olhar acerca de um objeto é único e, sendo assim, compartilhar esses olhares tornou mais rica e significativa a abordagem do conteúdo, o que favoreceu a abertura do pensamento e da reflexão.

Os alunos perceberam também que é possível aprender usando meios diferentes, como vídeos, filmes, fotografias, imagens de satélite, entre outros materiais contidos nos curtas-metragens exibidos. A popularização da internet faz com que esses recursos estejam ao alcance desses alunos e sejam transformados em importantes ferramentas para seus estudos.

Por tudo o que foi relatado, confirma-se a ideia de que o Pibid/Capes/Unesp configura espaço importante para vivência da extensão universitária, de modo especial, porque capaz de carrear importantes pesquisas no campo do ensino e da educação para fora da universidade e em direção à escola, seguindo uma via de mão dupla.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, R. D. (Org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- ARBORIZAÇÃO URBANA. São José do Rio Preto/SP. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2012/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- AVENIDA ALBERTO ANDALÓ. São José do Rio Preto. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2011/>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRANDOLEZI, M. O. *Próximo e visível: reflexões a partir das experiências envolvendo curtas-metragens*. São José do Rio Preto, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)/São José do Rio Preto.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/História*. Brasília, 1998.
- CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, 1998.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.
- CULINÁRIA CAIPIRA/making.wmv. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2011/>. Acesso em: 24 fev. 2015.

- DUARTE, R. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____; MIGLIORA, R.; LEITE, C. O que as crianças pensam sobre o que aprendem na tevê? In: DUARTE, R. (Org.). *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Cortez, 2008. p.95-107.
- ESTRADA DE FERRO ARARAQUARENSE. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2010/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- FALAR CAIPIRA. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2012/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- FONSECA, S. G. *Didáticas e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LOGRADOURO PÚBLICO: RUA BERNARDINO DE CAMPOS. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- MONTEIRO, A. M. F. C. et al. (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2004.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PRODUÇÕES AGROPECUÁRIAS. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2010/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- RUA PEDRO AMARAL. Disponível em: <http://cineducacao.jimdo.com/v%C3%ADdeos-ibilce/2012/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- SANTOS, R. L. X. dos. *Reflexões sobre ensino de História no ensino fundamental I: a propósito de observações e experiências vivenciadas numa escola pública municipal de São José do Rio Preto-SP*. São José do Rio Preto, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)/ São José do Rio Preto.

- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SILVA, S. P. R. *Ensino de História e história local nos anos iniciais do ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=160>. Acesso em: 5 dez. 2013.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (Unesp). *Regimento geral da extensão universitária*. São Paulo, 2012. Resolução Unesp-11, de 2 de fevereiro de 2012.

9

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS TECNOLOGIAS¹

*Solange Lima D'Água
Aline Gomes da Silva*

Num mundo em que coisas deliberadamente instáveis são a matéria-prima das identidades, que são necessariamente instáveis, é preciso estar constantemente em alerta; mas acima de tudo é preciso manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes do mundo “lá fora”.

(Bauman, 2001, p.100)

Introdução

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) ou as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm sido objeto de discussão na formação de professores. Observa-se com frequência que, tanto na formação inicial quanto na continuada, essa temática é recorrente. Talvez pela interatividade que se observa nos dias atuais, por meio dos dispositivos móveis, como celulares,

1. A produção deste texto é uma adaptação escrita do módulo “Formação docente e tecnologias”, apresentado durante o curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus São José do Rio Preto/SP.

tablets, palmtops, notebooks, netbooks, entre outros, bem como pela franca expansão das redes sociais, que facilitam a comunicação e fazem com que as trocas sejam maiores entre as pessoas, oportunizando a interação digital.

Para a educação, esse fenômeno torna-se um especial desafio. Primeiro, porque tal acontecimento não se introduziu inicialmente na escola, mas na sociedade, onde se desenvolve e a cada dia inaugura novas e inéditas possibilidades. Segundo, porque daí deriva a constituição de uma cultura, “a cultura digital”. Terceiro, porque conclama os profissionais da educação a se apropriar desse novo *modus operandi* nos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na escola.

Diante dessas questões é que temos participado do curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, oferecendo o módulo “Formação docente e tecnologias” à comunidade ibilceana, em especial aos alunos das licenciaturas, como forma de repensar as possibilidades didático-pedagógicas no exercício da profissão docente, conforme explicitado no *Regimento de Extensão Universitária da Unesp*, artigo 8º, § 2º, que prevê que tais projetos devem ser entendidos como ações contínuas de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico.

Cientes disso, a proposta do módulo oferecido no curso de extensão foi a de propiciar a apresentação das tecnologias como processo histórico, social, político e cultural que tem acompanhado a humanidade durante sua existência. Tais acepções pautaram-se pela possibilidade de compreender esses artefatos como produto das relações entre o homem e a técnica, mediante suas necessidades e seu constante aprimoramento.

Partindo desses pressupostos, discutimos a inserção das TIC/TDIC na educação. Para tanto, frisamos a relação entre tempo histórico e as possibilidades de cada época, e discutimos o papel da gestão nos processos formativos dos professores. Além disso, finalizamos o módulo apresentando um *software on-line* (Prezi) e discutindo sua configuração não linear nos processos de ensino e de aprendizagem, graças à realização de um *workshop*.

Pensando as tecnologias e a educação

Ao longo da história da humanidade, a seu modo, a tecnologia teve importante papel, contribuindo para o progresso e as diferentes formas de comunicação. Nos últimos séculos, as tecnologias da modernidade correspondem ao processo evolutivo da própria civilização.

No Brasil, as tecnologias adentraram na educação a partir dos anos 1980, tendo como objetivo inicial a organização de dados e informações dos sistemas de ensino e, depois, das unidades escolares.

Segundo M. Almeida (1996), somente em 1984 é que foi pensada a inserção das TIC como recurso auxiliar ao processo pedagógico, por um projeto denominado “Educação por Computadores” (Educom), lançado pelo MEC, que tinha como proposta levar computadores às escolas públicas brasileiras para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem.

No final dos anos 1980, foi lançado pelo MEC o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), que tinha entre seus objetivos: apoiar o desenvolvimento e a utilização das tecnologias de informática no ensino fundamental, médio e superior e na educação especial, estimulando pesquisas nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como contribuindo para a disseminação de metodologias e, conseqüentemente, a democratização do uso das tecnologias (Brasil, 1994).

Em 1996 foi criada a Secretaria de Educação à Distância (SEED) pelo MEC. No ano seguinte, foi criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), a fim de promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações na rede pública de ensino fundamental e médio. Para participar desse programa, o município ou o estado deveriam assinar o termo de adesão, fazer o cadastro e a seleção das escolas. O programa adquireria, distribuía e realizava a instalação dos computadores, assim como promovia a capacitação de profissionais da escola. Tais ações

acabaram por incitar a inclusão digital daqueles que passavam pela escola, como explicitam as autoras a seguir:

Hoje, no Brasil, mais de 13% das escolas públicas são equipadas com laboratórios de informática. Os sistemas de ensino públicos, de distintos âmbitos, possuem sistemas informáticos para registro e organização de matrícula, estoques, procedimentos administrativos etc., assim como existem diferentes tecnologias nas escolas, das convencionais às mais atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Entretanto, a incorporação das tecnologias como artefatos ao cotidiano das escolas é incipiente e não condiz com as possíveis contribuições às suas práticas, quer nos processos de ensino-aprendizagem, quer na gestão escolar. (Rubim; Prado; Almeida, 2007, [s.p.])

Conforme ainda tais autoras (2007), e em recente pesquisa realizada por Ribeiro e D'Água (2013), observou-se que no ensino fundamental, mesmo diante de todos os aparatos tecnológicos, falta aos profissionais da educação (professores e gestores) um maior aprofundamento sobre as inúmeras possibilidades de uso das TIC/TDIC no espaço escolar, quer seja por meio de suas potencialidades de uso, quer seja por meio da intervenção reflexiva com os alunos sobre o uso de recursos digitais no cotidiano, de forma individual ou coletiva.

Os pontos inicialmente explicitados nesse módulo do curso têm como objetivo promover uma discussão inaugural importante, na medida em que é possível arrazoar com os alunos que a “história da tecnologia” não é recente, nem tampouco pode ser considerada “modismo”, afinal, inúmeras foram as intenções de apropriação das TIC/TDIC na educação.

Destaca-se também nesse módulo o fato de que há muitas pessoas, incluindo aqui profissionais da educação, que utilizam com frequência as TIC/TDIC como forma de comunicação, entretenimento e informação. Contudo, vários deles não costumam associar tais possibilidades aos processos educativos.

Outro aspecto frisado no módulo “Formação docente e tecnologias” do curso de extensão envolvendo cinema e educação é que atualmente encontra-se informação em toda parte (por meio de dados, imagens, animações, figuras, sons, entre outros, e que, a partir de seu significado, torna-se compreensível ao receptor), mas ela é diferente de conhecimento, já que este envolve um processo de construção subjetiva, baseado na vivência e na sua exteriorização, bem como certo amadurecimento (Setzer, 2001).

Além disso, busca-se desmitificar o uso da tecnologia como um acessório educativo, no sentido fragmentado. As salas de informática, as agendas previamente organizadas, a presença de um “técnico na escola”, os cursos de aplicativos como PowerPoint, Word e Excel, as lousas digitais, entre outros, acabam por concorrer com a desvinculação das TIC/TDIC dos conteúdos educacionais e de sua integração ao currículo escolar. Embora seja importante, o emprego de tecnologias na educação não pode ficar restrito ao manuseio das ferramentas disponibilizadas nas/pelas máquinas.

Nesse sentido, Valente (2007) afirma que as tecnologias passam por diferentes letramentos, denominados como fases de apropriação, constituindo-se em processos que são experimentados. No caso da educação, em um primeiro momento, o professor se apropria das tecnologias para seu uso, descobrindo suas possibilidades interativas. Já em um segundo momento, o professor consegue pensar na expansão desse processo para seu aluno. Somente após a vivência dessas etapas é que o professor consegue integrar as disciplinas e seus projetos ao uso das TIC/TDIC.

Os resultados obtidos na pesquisa de Ribeiro e D’Água (2013) indicam ainda que os processos formativos relacionados às TIC/TDIC propostos pelos sistemas de ensino ainda são atrelados apenas à utilização das ferramentas. Isso equivale a dizer que não refletem a construção de uma cultura digital. Mesmo os dirigentes dos sistemas de ensino, que se preocupam em “equipar” toda a escola com recursos digitais, subestimam as possibilidades das TIC/TDIC. Assim, ao serem questionados, entendem que aquisição é sinônimo de apropriação.

Ao assumir a discussão das TIC/TDIC na educação, entendemos a necessidade premente da reflexão e da mudança de postura em relação ao conhecimento, que passa a ser construído e adquire sentido autoral. Os aparatos tecnológicos não devem, portanto, ser considerados apêndices, mas recursos, subsídios importantes para o desenvolvimento de um currículo integrado. Desse ponto de vista, a *web* e outras tecnologias passam a ser tratadas como aliadas na geração de diferentes serviços à educação.

Os processos formativos discutidos nesse módulo dizem respeito às diferentes formas de ensinar e de aprender. Segundo Torres (2003), no sistema educativo existe um desperdício de informações que, efetivamente, são registradas e processadas pelos alunos. É preciso considerar que nem tudo interessa a todos, nem da mesma maneira, motivo pelo qual cada um seleciona e prioriza a informação que recebe.

Os processos de ensino e de aprendizagem são distintos, as estratégias e formas utilizadas pelo professor ao realizar o ensino são diferentes das usadas pelos alunos para aprender. Dessa forma, nem tudo que se ensina se aprende e nem toda aprendizagem necessariamente passa pelo ensino.

Ressignificar papéis que durante muitos anos foram protagonizados somente pelos “professores” indica que a interatividade é importante na medida em que muitas pessoas participam de um discurso, inúmeras vozes são ouvidas e diferentes visões são discutidas. Nesse sentido, os recursos midiáticos podem ser fortes aliados à discussão educativa. Segundo F. J. Almeida:

O computador, embora nascido de uma dada civilização e para solucionar dados problemas, hoje é um patrimônio transcultural. A absorção crítica de sua utilização na educação deve ser precedida de análises das questões mais radicais que afligem esta dimensão da cultura brasileira. Como tarefa dos educadores, cumpre desenvolver uma pedagogia do uso crítico da informática na educação. Um desafio. Outro desafio: a difícil questão do equilíbrio entre reflexão, competência e tempo. (Almeida, F., 1988, p.52)

Outro aspecto que discutimos nesse módulo se refere à participação da equipe de gestão nos processos formativos desenvolvidos na unidade escolar ou, dito de outra maneira, à preocupação com a “formação continuada”, tendo em vista que muitos licenciados exercerão funções relacionadas, justamente, à gestão escolar.

As concepções de educação, a organização curricular, as metodologias, as formas de avaliação, o uso das TIC/TDIC, os processos de formação continuada, entre outros tantos aspectos, passam necessariamente pelo projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Documento construído na escola com a participação de todos os seus membros, o PPP envolve a elaboração de um trabalho coletivo e, por conta disso, compartilhado pelo grupo.

Priorizar e fazer que o uso das TIC/TDIC na unidade escolar tenha sentido pedagógico, de fato, passa, portanto, pela intencionalidade presente nas ações diretivas da gestão, quer seja dos sistemas de ensino, por meio de propostas formativas que envolvam a rede educacional, quer seja por meio de projetos específicos, que são organizados a partir da necessidade premente da própria unidade.

O fato é que dentro da organização escolar é imprescindível haver momentos específicos com os profissionais da educação, de modo a atender seus anseios e buscar formas e alternativas que façam suplência às necessidades formativas, incluindo aqui discussões sobre a cultura digital. Nesse sentido, o papel da gestão pode ser promotor ou inibidor do uso das TIC/TDIC no ambiente escolar.

Ainda nesse sentido, inclui-se no debate menção ao fato de muitos professores mais experientes, que se formaram academicamente há algum tempo, pouco terem presenciado em sua formação o uso de equipamentos digitais e, por conta disso, passarem a utilizá-los mais como um adereço de comunicação da modernidade do que como uma possibilidade efetiva de mediação do conhecimento.

Promover a discussão em torno da cultura digital com licenciandos (muitos dos quais se tornarão, inclusive, futuros gestores, conforme frisado anteriormente) é importante, uma vez que a instituição escolar faz-se a partir de seus instituintes e são eles os respon-

sáveis por deflagrar ações, posturas e comportamentos refletidos nas concepções de educação de cada grupo.

Tecnologia, cultura e conhecimento: o uso do Prezi na educação

A empresa Prezi foi criada em 2009, por Peter Arvai (empreendedor na área de negócios), Péter Halácsy (professor na Universidade de Budapeste), e Adam Somlai-Fischer (arquiteto e artista visual). A empresa criou um dos *softwares* mais completos para apresentações, sendo usado em conferências renomadas, como a Technology, Entertainment e Design (TEDx), conjunto de palestras com duração média de vinte minutos e que estão relacionadas à reflexão de questões problemáticas da atualidade.

O Prezi é um *software* que, como um quadro branco virtual infinito, permite que os usuários criem apresentações não lineares. Hoje, o *software* conta com mais de 50 milhões de usuários em todo o mundo e tem dois núcleos principais de criação: Budapeste (Hungria) e São Francisco (Estados Unidos). Em 2013, a empresa Prezi lançou sua versão em português, sendo que no período já contava com mais de meio milhão de usuários no Brasil e era tratado como a nova promessa dos negócios, principalmente das *startups*, empresas inovadoras na área de tecnologia.

Na área de educação, a empresa possui alguns programas especiais, entre os quais citamos os principais: “Sociedade de Educadores da Prezi”, que funciona como um fórum de professores que usam a tecnologia de forma inovadora, e “Embaixadores Universitários”, um programa para que estudantes de várias partes do mundo possam exercitar o uso do Prezi em suas universidades. Além dessas iniciativas, a Prezi tem uma conta específica para professores com *e-mails* institucionais, com mais espaço do que a conta gratuita, um incentivo importante ao uso desse recurso em sala de aula.

Em 2014, a Prezi tornou-se uma das empresas parceiras do projeto ConnectED, criado no mesmo ano pelo presidente norte-americano Barack Obama. O objetivo do projeto é garantir que todas as escolas dos Estados Unidos tenham acesso à banda larga até 2018. Quando questionado sobre a parceria com empresas do ramo de tecnologia, o presidente declarou: “We are living in a digital age, and to help our students get ahead, we must make sure they have access to cutting-edge technology”.²

Por se configurar como uma organização não linear do conhecimento e possibilitar a criação e a reconstrução de conteúdo a partir da intencionalidade dos usuários, apresentamos o *software* Prezi aos alunos do curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, na forma de *workshop*, destacando as inúmeras possibilidades didático-pedagógicas.

A tecnologia de ponta que a Prezi aplica influencia em uma alteração na forma de pensar os conteúdos, sendo essas alterações estimuladas pelo funcionamento da plataforma. Assim, torna-se um espaço propício para a compreensão da tecnologia como apropriação de cultura e não apenas como técnica ou ferramenta, desvinculada da realidade. Dessa feita, corroboramos a ideia de que: “Cultura é tudo o que é criado pelo homem. [...] A cultura consiste em recriar e não em repetir” (Freire, 1979 apud Celani, 2004, p.44).

Nesse sentido, para que algo passe a integrar a cultura de um espaço é necessário que seja sempre um processo de (re)criações, de (re)fazimentos, (re)descobertas. O Prezi pode ser considerado, portanto, uma tecnologia dentre muitas que formam as TIC/TDIC destinadas à constituição de processos coletivos de conhecimento, tornando-se, por isso, viáveis e exequíveis para fins de ensino e de aprendizagem.

2. “Nós estamos vivendo numa era digital e, para ajudar nossos alunos a progredir, devemos ter a certeza de que eles têm acesso à tecnologia de ponta” (Blog Prezi EUA. *Answering the President’s Call*. Disponível em: <http://blog.prezi.com/latest/2014/2/28/answering-the-presidents-call.html>. Acesso em: 28 fev. 2014, tradução nossa).

Embora, a princípio, os *softwares* PowerPoint e Prezi possam parecer iguais, não o são, e trazem em suas configurações concepções diferentes. Aproveitamos essa dessemelhança para aprofundar as discussões com os alunos do curso. Ao colocar os dois programas lado a lado, é possível exemplificar a partir de suas estruturas a oposição entre tecnologia como ferramenta e tecnologia como apropriação da cultura.

O PowerPoint funciona de forma linear, ou seja, o usuário cria sua apresentação *slide* após *slide*. Cada *slide* tem um lugar fixo e não é possível ver o todo de sua ideia. Temos, portanto, de forma metaforizada, uma ideia de sucessão de fatos, mas não necessariamente de interligação dos mesmos. Claro que sabemos que essas interligações podem ser feitas por quem é responsável pelo processo formativo, mas acreditamos que essa comparação seja válida quando olhamos para o Prezi.

Já as apresentações não lineares do Prezi permitem que o docente interligue as ideias em sua apresentação, mostrando o quadro geral e focando em pontos específicos. Além disso, é possível mudar completamente a ordem, de acordo com a reação e/ou participação das pessoas envolvidas no momento da interação. Portanto, o PowerPoint e o Prezi possuem níveis diferentes e graduados de interação. Ou seja, mesmo dispondo das TIC/TDIC nas mãos, o condutor desse processo sempre será o professor, que, a partir de sua intencionalidade, poderá escolher de forma consciente qual será o *software* mais adequado aos seus objetivos.

Pierre Levy, em seu livro *Cibercultura* (1999), traz diferentes níveis de interação. O autor problematiza o conceito de *interatividade*, da relação dos sujeitos entre si, não somente de um para um, mas de um para muitos. Ao mesmo tempo, discute as possibilidades de as TIC/TDIC oportunizarem um deslocamento de um estágio para outro, por meio da mediação.

Para exemplificar a ideia do autor, podemos usar o comparativo entre a televisão e um videogame: enquanto o primeiro meio é interativo, já que permite ao telespectador mudar de canal, o segundo permite que cada ação do jogador tenha efeitos diferentes

sobre o jogo, ou seja, as duas mídias têm interatividade, mas em graus diferentes. Assim como, no próprio videogame, temos níveis diferentes de interatividade para um jogo, que permite apenas um jogador e jogos *multiplayers*.

Nesse sentido, o PowerPoint possui uma interatividade baseada na linearidade e sucessão de fatos, usada aqui para exemplificar a tecnologia como ferramenta. Já o Prezi possui vários níveis de interatividade, podendo ser aplicado em uma grande conferência, mas também na sala de aula, com vários grupos de alunos montando Prezis e colaborando uns com os outros através do *software*.

Outro dado importante no que tange aos níveis de interatividade do Prezi é a possibilidade de a apresentação criada pelo aluno ou professor ficar disponível na internet e ser incorporada a blogs e *sites*. Ou seja, outros alunos e professores podem localizar essas apresentações na própria plataforma e comentar o trabalho, reutilizar e recriar o que foi feito. Essa possibilidade de acesso e de interatividade que elimina distâncias faz parte do entendimento da tecnologia como cultura, além de compartilhar e, concomitantemente, democratizar o acesso ao conhecimento produzido.

No *workshop* sobre o uso do Prezi ministrado no módulo “Formação docente e tecnologias”, duas futuras professoras criaram um Prezi sobre Geografia, no qual eram focalizadas a Bacia Amazônica, em um mapa do Brasil e, depois, a Cantareira, no estado de São Paulo. Havia sido solicitado o desenvolvimento de apresentação com emprego do Prezi que tivesse a seguinte temática: “Formação de professores e tecnologia”. Em outro contexto, essas alunas poderiam ter sua apresentação classificada como fora do tema, entretanto, compreendemos que foi acertada. Isso porque elas entenderam como poderiam usar o que aprenderam na discussão do módulo e o relacionaram a conteúdo significativo, de acordo com suas necessidades.

O que essas futuras professoras fizeram são exemplos do que Celani (2004, p.38) chama de instabilidade delimitada, ou seja, elas assumiram um risco calculado, algo fundamental para quem, de

fato, compreende a tecnologia como cultura e sabe que, apesar de a cultura da sala de aula ser “herança, tradição social, aprendida” (ibidem, p.45), ela pode ser mudada. Esse risco calculado é, segundo Giddens (2000, p.32), “inseparável das noções de probabilidade e incerteza, não se confundindo com noções de perigo ou acaso”.

É é justamente nesse limiar, nesse risco que leva em consideração o contexto, a probabilidade e a incerteza, que os professores devem encarar as TIC/TDIC. Não se trata de propagandearmos esse ou aquele *software* e, sim, por meio do uso de um (o Prezi, no caso), de promover espaço de discussões sobre as tecnologias e os professores.

As metáforas do nosso tempo, como trata Celani (2004, p.38), são a flexibilidade e a adaptabilidade, em contraposição às metáforas dos anos 1950, por exemplo, quando tínhamos a estabilidade e a fortaleza particular. Estar, portanto, diante de um *software* como o Prezi, que é aberto, como um quadro branco infinito, com graus diferentes de interatividade, é estar num desses locais onde somos desafiados como profissionais, e é isso que nos interessa, pois esperamos que os extensionistas busquem continuamente o (re)pensar e o (re)criar a partir de formação sólida, capaz de considerar o seu entorno e o emprego de tecnologias.

Considerações finais

Observa-se, ao longo das edições do curso de extensão universitária envolvendo cinema e educação, que as discussões sobre formação docente e tecnologias têm se intensificado, já que os alunos participantes trazem experiências pessoais em diferentes níveis de apropriação das TIC/TDIC.

A partir de sua estrutura, o curso em questão permite rediscutir o sentido da formação de professores, que não é mais estática e dada *a priori*, mas construída, paulatinamente, a partir dos significados atribuídos a cada conteúdo.

Durante o desenrolar do curso, os módulos apresentados vão se configurando como novas e inéditas formas de atuar na educação, uma vez que, ao inserirmos aspectos relacionados especificamente à formação docente, incitamos os alunos a ampliar seus repertórios, indicando diversas possibilidades e valorizando o protagonismo e a autoria nos processos de ensino e de aprendizagem.

As discussões da educação e sobre a educação ultrapassam os muros da escola e das universidades, estão alocadas no mundo, estão relacionadas às pessoas e dizem respeito às relações que são estabelecidas nesse entorno, constituindo-se “culturas” que são refletidas na escola. A questão posta é: como fazer as TIC/TDIC, tão usuais no cotidiano dos jovens, serem ressignificadas na escola e para a escola?

Diante desse desafio, no módulo pelo qual somos responsáveis, optamos por provocar reflexões imbricadas, discutindo sobre a atuação docente na escola, sobre as tecnologias na educação e a constituição de uma cultura digital e, sobretudo, sobre as concepções que temos de educação.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, F. J. *Educação e informática: os computadores na escola*. São Paulo: Cortez, 1988.
- ALMEIDA, M. E. *Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores*. São Paulo, 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe)*. Brasília: MEC; Semtec, 1994.
- CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.). *A formação do professor*

- como um profissional crítico: linguagens e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.37-56.
- GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença, 2000.
- GOV. BR. *ProInfo Integrado*. Disponível em: <http://www.governo-eletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/proinfo-integrado>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- GREGO, M. Prezi imitou seu cérebro para virar o anti-PowerPoint. *Exame*, 22 out. 2014. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/com-45-milhoes-de-usuarios-prezi-quer-ser-o-antipowerpoint>. Acesso em: 21 fev. 2015.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- OLIVEIRA, R. *Informática educativa: magistério, formação e trabalho pedagógico*. São Paulo: Papirus, 2007.
- PREZI – ABOUT. Disponível em: <https://prezi.com/about/>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- PREZI – OUR VALUES. Disponível em: <https://prezi.com/our-values/>. Acesso em: 21 fev. 2015.
- RIBEIRO, C. M. P.; D'ÁGUA, S. V. N. L. As TIC e a educação: formação continuada de professores em uma escola pública no município de Orindiúva-SP. In: PIMENTA E OLIVEIRA, S. F.; SILVA, H. M. G. (Orgs.). *Educação e políticas públicas: desafios, reflexões e possibilidades*. v.1. Franca: Uni-Facet, 2013. p.358-73.
- RUBIM, L. C. B.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. *Mudanças de atitudes e de concepções e o papel das tecnologias da informação e comunicação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: http://cetrans.com.br/artigos/Ligia_Cristina_Bada_Rubim_et_al.pdf. Acesso em: 25 mai. 2012.
- SETZER, V. W. *Os meios eletrônicos e a educação: uma visão alternativa*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. *Pátio – Revista Pedagógica*, n.24, p.22-6, nov. 2002-jan. 2003.
- VALENTE, J. A. *As tecnologias digitais e os diferentes letramentos*. Pátio: Porto Alegre, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MES-
QUITA FILHO” (Unesp). *Regimento geral da extensão universi-
tária*. São Paulo, 2012. Resolução Unesp -11, de 2 de fevereiro de
2012.

SOBRE O ORGANIZADOR

HUMBERTO PERINELLI NETO – Graduado em licenciatura e bacharelado em História, assim como mestre e doutor em História pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades – Unesp/câmpus de Franca. cursou licenciatura em Letras pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus de São José do Rio Preto. É especialista em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário “Barão de Mauá” (CUBM), Ribeirão Preto. Professor da Unesp/câmpus de São José do Rio Preto, junto ao Departamento de Educação, e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação *stricto sensu* “Ensino e Processos Formativos” (Unesp/São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Líder do Grupo CNPq Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais (CIER) – Unesp/São José do Rio Preto. Membro dos grupos de pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas” (Unesp/São José do Rio Preto) e “História do Cerrado Brasileiro” (UEG/Anápolis). Coordenou o subprojeto Pibid 2011-2014 “Práticas Educativas: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas-metragens” (Capes/Unesp). É membro da equipe do *site* Cin/educ/ação. Sua produção acadêmica envolve reflexões sobre: espaços e sociabilidades rurais e urbanas, sociabilidades e culturas, História do Brasil, modernidade, modernização e tecnologias, ensino de História e de Geografia, formação,

práticas e saberes docentes, microrrealidades, africanidades, cinema e epistemologia. Desenvolve atualmente estágio pós doc, cuja pesquisa envolve ensino, africanidades e cinema brasileiro, junto ao Nupe-Cladin-Lead, Departamento de Antropologia, Política e Filosofia – Unesp/Araraquara.

SOBRE OS DEMAIS AUTORES

ALINE GOMES DA SILVA – Graduanda pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus de São José do Rio Preto, cursando licenciatura em Letras com habilitação português/francês. Entre 2013 e 2015 atuou como coordenadora discente do projeto de extensão pré-universitário “Cursinho Vitoriano”, vinculado à Proex. É membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas” (Unesp/São José do Rio Preto).

BEATRIZ KFOURI SARTORI DA SILVA – Graduanda do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus de São José do Rio Preto, cursando licenciatura em Matemática. Foi estagiária/bolsista do Laboratório de Matemática, dedicando-se a estudos com enfoque em cônicas, quádras e jogos matemáticos. Fez pesquisas de Iniciação Científica em Sistemas Dinâmicos. Foi bolsista do projeto de extensão da Olimpíada de Matemática de São José do Rio Preto (OMRP).

GABRIEL SOUZA GREGORUTTI – Licenciado e bacharel em História pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades – Unesp/câmpus de Franca. É licenciado em Matemática pelo Centro Universitário de Franca (Uni-Facef). Foi bolsista de Iniciação Científica (Pibic)

do CNPq e foi membro do Pibid/Capes, nos dois casos em projetos sobre Educação Matemática. Foi bolsista em Educação Matemática pelo CNPq para graduação sanduíche no exterior, mais especificamente, na University of Western Ontario, no Canadá. Atualmente, é aluno do curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática no Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp/câmpus de Rio Claro. É membro do Grupo de Pesquisa CNPq Grupo de Pesquisas em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM).

JOÃO PAULO VANI – Licenciado em Letras pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus de São José do Rio Preto. Por essa mesma instituição obteve o título de mestre em Teoria Literária e realiza estudos de doutoramento em Letras. É especialista em Comunicação e Marketing pelo Centro Universitário de Rio Preto – Unirp. Foi bolsista Capes. Sua experiência como docente é composta, especialmente, por disciplinas ministradas em cursos de pós-graduação na área da Saúde, relacionadas à disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Atua ainda em cursos livres e de extensão universitária, abordando temáticas como manuseio de equipamento para produção de vídeo, argumentação, oratória e retórica.

MARIANA DE OLIVEIRA BRANDOLEZI – Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus de São José do Rio Preto. Foi bolsista de iniciação científica pelo CNPq (2009), atuando no projeto de pesquisa: “A qualidade do ensino praticado no curso de jornalismo da Universidade Estadual de Londrina na percepção de seus docentes” (UEL). Entre 2011 e 2014, foi bolsista integrante do subprojeto “Práticas educativas do ensino de História e de Geografia: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas-metragens” (Pibid/Capes/Unesp). De 2010 a 2014, foi servidora pública, exercendo o cargo de agente administrativo em escolas da rede municipal de São José do Rio Preto. Em 2014, realizou o curso de Direção e Produção de Cinema (160h), promovido pela Secretaria Municipal de Cultura de São José do Rio Preto. É

atualmente docente da rede pública municipal de São José do Rio Preto.

PATRÍCIA CRISTINA DOS SANTOS – Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus de São José do Rio Preto. Entre janeiro de 2012 e março de 2014, participou do subprojeto “Práticas educativas do ensino de História e de Geografia: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas-metragens” (Pibid/Capes/Unesp), exercendo atividades em cursos, debates e encontros e participação/organização de eventos relacionados ao uso de tecnologias em sala de aula, cinema e educação e formação docente. Desde 2015, atua nas séries iniciais do ensino fundamental na rede particular de São José do Rio Preto.

RAFAEL CARDOSO DE MELLO – Mestre em História pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades – Unesp/câmpus de Franca, graduado em História e graduando em Geografia pelo Centro Universitário “Barão de Mauá” (CUBM)/Ribeirão Preto. Docente do CUBM, nos cursos de História, Letras e Pedagogia, e do Liceu Albert Sabin/Ribeirão Preto (ensino médio e pré-vestibular). Lecionou no curso de Pedagogia/Parfor mantido pela Unesp/São José do Rio Preto durante 2013-2014. Membro dos grupos de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais (CIER) – Unesp/São José do Rio Preto, Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (Gepalle) – USP/Ribeirão Preto e Estudos da Localidade (ELO) – USP/Ribeirão Preto. Integrante da equipe de realização do *site* Cin/educ/ação. Pesquisador nas áreas de História (História das mulheres, do urbano e da modernidade) e Educação (ensino de História e Geografia, Práticas Pedagógicas e Africanidades).

RAFAEL SCUCUGLIA RODRIGUES DA SILVA – Aluno especial da Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É bacharel em Química, com atribuições tecnológicas também pela Unicamp. Foi assistente de produção dos grupos Algaravia, Caruwa, Quarteto Alla Rústica, Vini-

cius Granzio Quinteto, entre outros, em projetos como Proac ICMS, Funarte e Circuito Sesi. Participou como câmera do Movimento Grandes Bandas Grandes. Foi coprodutor do clipe “O cara”, música de própria autoria, e produtor audiovisual da Oficina de Cordas e da Orquestra Sinfônica de Indaiatuba, em 2014. Atualmente, é técnico de som e produtor audiovisual da DPL Eventos Musicais. Participou ativamente da ONG Teto, dedicando-se à construção de casas de emergência no combate à extrema pobreza.

RENATA LUIZA XAVIER DOS SANTOS – Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) – Unesp/câmpus de São José do Rio Preto. Em 2010 participou do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. De janeiro de 2012 a fevereiro de 2014, participou como bolsista do projeto “Práticas educativas do ensino de História e de Geografia: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas-metragens” (Pibid/Capes/Unesp), exercendo funções relacionadas à formação docente. Desde 2014, atua como docente do ensino fundamental na rede particular do município de São José do Rio Preto.

RICARDO SCUCUGLIA RODRIGUES DA SILVA – Graduado em licenciatura em Matemática, assim como mestre em Educação Matemática pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp/câmpus de Rio Claro. Doutor em Education Studies pela University of Western Ontario (UWO), no Canadá (2012). Professor da Unesp/câmpus de São José do Rio Preto, junto ao Departamento de Educação. Desde 2000 é pesquisador integrante do grupo de pesquisa CNPq Grupo de Pesquisas em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM) – Unesp/Rio Claro. De 2006 a 2012, foi pesquisador assistente da Faculdade de Educação da UWO. Em 2015, tornou-se *associate editor* do *Fields Mathematics Education Journal (FMEJ/Springer)*, do Fields Institute (Universidade de Toronto). É membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Currículo, Informática e Artes (Performance Matemática Digital).

RODRIGO RIBEIRO PAZIANI – Graduado em licenciatura e bacharelado em História, assim como doutor em História pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades – Unesp/câmpus de Franca. Professor adjunto do curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)/câmpus de Marechal Candido Rondon. Membro-pesquisador do Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais (CIER) – Unesp/São José do Rio Preto. Membro da equipe do *site* Cin/educ/ação. Membro dos grupos de pesquisa CNPq “História Cultural” (UFU) e “História Social do Trabalho e da Cidade” (Unioeste). Atual coordenador de Estágio Supervisionado em História. Coordenador local (suplente) do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (Nufope), na Unioeste/câmpus de Marechal Candido Rondon. Professor do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em História da Unioeste/câmpus de Marechal Candido Rondon (Área de Concentração: “História, Poder e Práticas Sociais”). Tem experiência na área de História, a partir de três vieses: 1) poder e modernização urbana no Brasil República; 2) cinema e História no (e do) Brasil; 3) cinema, Microhistória e ensino de História. Também possui experiência de pesquisa na área de prática de ensino de História e Tecnologias da Informação e Comunicação voltada à produção de curtas-metragens em História (pelo viés da microanálise).

SIMONE APARECIDA TAINO MIONI – Graduada em Processamento de Dados pela Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga (Fatec-TQ) e graduada em Formação Pedagógica Docente (Educação Profissional) pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Graduada em licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário “Barão de Mauá”. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Atuou como professora na Secretaria Estadual de Educação, ministrando as disciplinas de Informática e de Matemática no ensino fundamental II e ensino médio. Atualmente, exerce a função de assistente de suporte acadêmico III na Unesp/câmpus de São José do Rio Preto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, principalmente nos seguintes temas: informática educacional e tecnologia da informação.

SOLANGE VERA NUNES LIMA D'ÁGUA – Graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação e Currículo pela PUC-SP. Professora da Unesp/câmpus de São José do Rio Preto, junto ao Departamento de Educação, e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação *stricto sensu* “Ensino e Processos Formativos” (Unesp/São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Atua na formação de professores e gestores da educação básica, com ênfase em tecnologias na formação inicial e continuada, além de realizar pesquisas relacionadas à inclusão de alunos com deficiências no ensino regular. Membro da equipe do *site* Cin/educ/ação. Coordenadora do projeto de extensão pré-universitário “Cursinho Vitoriano”, vinculado à Proex. Líder do grupo de pesquisa CNPq “Formação Docente e Práticas Educativas” (Unesp/São José do Rio Preto) e pesquisadora do grupo de pesquisa CNPq “Formação de Professores e Cotidiano Escolar” (PUC-SP). Vivencia atualmente estágio pós doc sanduíche (PUC-SP/Universidade do Minho-Portugal), desenvolvendo pesquisa a respeito de Ensino Médio e Tecnologias.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 40,10 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
2016

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Pedro Barros (Tikinet Edição Ltda.)

**CULTURA
ACADÊMICA** 

Editora