

Produção de filmes de ficção e documentários como prática pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental

Eixo 02 – Docência, inovação e investigação

Maximiliano Augusto Sawaya¹

Cíntia Yuri Nishida²

RESUMO

O presente estudo tem como proposta trazer reflexões sobre a utilização da linguagem audiovisual nas aulas de Arte como prática pedagógica que permite aos alunos o desenvolvimento da criatividade e investigação através da conscientização de suas relações com a realidade de seu meio³, tomando como base o projeto de produção de vídeos articulado entre os docentes dos ciclos III e IV da Escola de Ensino Integral da rede municipal de Campinas.

PALAVRAS-CHAVE: Produção. Filmes. Ficção. Relações. Realidade. Arte. Pesquisa. Educação.

ABSTRACT

The present study aims to bring reflections on the use of audiovisual language in Art classes as a pedagogical practice which allows students to develop their creativity and investigation through the awareness of their relationships with the reality of their environment, based on the video production project articulated between the teachers of cycles III and IV of the School of Integral Education of the municipality of Campinas.

KEYWORDS: Production. Movies. Fiction. Relations. Reality. Art. Research. Educação.

¹ Graduado em Educação Artística pela Universidade Estadual de Campinas, atualmente é professor municipal de Campinas.

² graduada em Artes Plásticas pela Universidade de São Paulo, atualmente é professora da rede municipal de Campinas.

³ A partir do parâmetro de um sistema interdependente, como apresentado no livro Meditação Budista Indiana, do professor Plínio Tsai, é considerada realidade a existência que ocorre a partir da relação entre o funcionamento de um fluxo de interdependências autoconsciente, ao qual chamamos de “eu”, e pelo qual nos relacionamos com um fluxo de interdependências externar ao qual chamamos de mundo. Desse modo, a realidade que nos alcança é as inter-relações com as quais temos que lidar, o que será melhor explicado mais a diante no texto. TSAI, Plínio Marcos. A Meditação Budista Indiana, p.16-18. Editora ATG, Valinhos, SP, 2017.

1 Introdução

Para contextualizar o trabalho com audiovisual – filmes de ficção e documentários – nas aulas de Arte da EEI Raul Pila, é importante entendermos brevemente o trabalho com Ciclos de Aprendizagem e a transformação da Raul Pila em uma EEI. O trabalho com Ciclos de Aprendizagem no município de Campinas foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2006, com a instituição do Ciclo I, quando o Ensino Fundamental de 9 anos iniciou, e finalizando com os Ciclos III e IV em 2009⁴.

O objetivo era fazer frente aos problemas da escola seriada, se propondo a trazer uma educação que se pautasse “a questão da ‘formação’ e não só a da instrução” (GODOY, 2015, p.40). O trabalho por Ciclo Aprendizagem se dá com um trabalho continuado, pensando sempre na integração entre os diferentes Componentes Curriculares de um mesmo Ciclo e também do próximo. Em 2015, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Raul Pila, se tornou uma das EEI do município, aplicando a não hierarquização dos Componentes Curriculares, ampliando assim o número de aulas de Arte de duas aulas semanais por turma, para seis. O que, em consequência, aumentou as possibilidades de estudos, investigações e trabalhos em sala de aula. Dentro desse contexto, que o trabalho com audiovisual foi adicionando novos significados ao que já era trabalhado na Escola em anos anteriores.

A produção audiovisual por parte dos alunos é uma prática que pode ter diversas finalidades: desenvolvimento da criatividade, aprendizado técnico, entretenimento, desenvolvimento da expressividade através da linguagem audiovisual, e assim por diante. Nas diretrizes do município de Campinas é encontrado, como um dos objetivos gerais do Componente Curricular Arte no Ciclo III: “Desenvolver habilidades múltiplas, bem como a descoberta/reconhecimento de si mesmo pela interação com a arte” (GODOY, 2015, p.156), direcionando para o estabelecimento de “relações entre contexto histórico social e a produção de arte, analisando de forma crítica os usos da arte na contemporaneidade” (GODOY, 2015, p.159), um dos objetivos gerais do Ciclo IV. A partir desses objetivos e das possíveis relações entre eles, que pensamos no

⁴ GODOY, Heliton Leite de (Organizador). Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação, p.41. 2ª Edição. Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, 2015.

currículo⁵ de Arte da EEI Raul Pila, em específico na prática do audiovisual, como um processo continuado de investigação do aluno sobre suas relações com a realidade que o alcança. Desse modo buscamos “remeter à relação educação e vida não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade” (GODOY, 2015, p.40), interpretando atualidade como, não só o que está ocorrendo em nosso contexto histórico social, mas também às relações às quais o aluno está inserido e como lida com elas.

É nesse ponto que a produção de filmes de ficção e documentários entra como prática pedagógica, aproximando-se da concretização de uma das virtualidades do cinema que é “a possibilidade que ele dá de recriar o mundo, reinventar a realidade, observar como poderia ser de outra forma” (NORTON, 2013, p.12). O cinema pode estimular os alunos a refletir sobre a realidade que os alcança e sua realidade interior, cuja relação entre elas dá-se, em primeira instância através das imagens, “superfície significativa na qual as ideias se inter-relacionam magicamente” (FLUSSER, 2011, p.12), posteriormente através da imaginação, “capacidade de compor e decifrar imagens” (FLUSSER, 2011, p.12), e da conceituação, “capacidade de compor e decifrar textos” (FLUSSER, 2011, p.11).

Ao pensar nas histórias a serem contadas nos filmes de ficção e nos documentários, o aluno encara suas relações com a realidade, entretanto, esse enfrentamento a essas relações não é simples nem mesmo natural, mas deve ser instigado pelos professores e, se assim não for feito, o aluno apenas representa sua interpretação costumeira da realidade, reproduz apenas “o mundo, sem refletir sobre esse ato, [...] desperdiçando a maior qualidade de toda arte, essa possibilidade de transfiguração” (NORTON, 2013, p.12). Tal transfiguração nas relações do aluno e a realidade que ocorre principalmente quando os alunos superam seus limites de reflexão, o que necessita das bases de conhecimentos adquiridos em diversas áreas de conhecimento e de lidar com as dificuldades de pensar em construções estruturadas das obras audiovisuais, quando se depara com a necessidade de pensar nos detalhes de como contar sua história: qual a iluminação, paleta de cores, enquadramentos, e assim por diante, mais adequados para comunicar melhor o que há de conotativo? Deparando-se

⁵ “(...) optamos pela definição de *currículo* como um conjunto de práticas socioculturais que reúne saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vivenciadas no ambiente educativo”. Ibidem, p. 21.

com essas dificuldades o aluno se vê obrigado a pensar sobre o que está tentando contar, entrando em contato de forma mais sistemática com a maneira que ele interpreta suas relações, podendo, assim, reformulá-la. Dessa forma, o trabalho com o audiovisual “não visa modificar o mundo lá fora, [...] mas os nossos conceitos em relação ao mundo” (FLUSSER, 2011, p.27).

Sendo então o trabalho com audiovisual possuidor de uma virtualidade tão poderosa, propomos a análise da mediação do processo de reflexão do aluno sobre suas relações com a realidade que chega a ele através da produção audiovisual nos Ciclos III e IV respectivamente.

2 Produção de vídeos de ficção no ciclo III

O audiovisual, para muitos alunos, é uma fonte de entretenimento, seja dentro da indústria cinematográfica ou dos vlogs, gameplays, vines, e outros formatos de vídeos da internet. Quando pensamos nos filmes de ficção, a questão do entretenimento parece ficar ainda mais evidente, já que, aparentemente, não há uma realidade sendo representada, pois costumeiramente tomamos ficção por mentira, por algo irreal. Entretanto, a ficção é necessariamente o contraponto da realidade? Sendo a ficção construída a partir de nossa capacidade de decifrar as imagens e discursos que chegam até nós através de imagens e textos, seria a realidade uma ficção para quem a investiga? Assim, “temos acesso ao real apenas através da mediação dos discursos; todo discurso elabora ficções aproximativas à realidade, portanto, todo discurso funda-se pela ficção; logo, todo discurso é ficcional” (BERNARDO, 2011, p.226), sendo assim, tomamos os discursos como forma de interpretação das relações interdependentes⁶ que constituem a realidade. A realidade, portanto, não se estabelece como algo exclusivamente objetiva ou subjetiva, mas um meio termo através de fluxos de causalidades inter-relacionados, o que nos possibilita modificar nossa realidade pela transformação de nossas relações com a realidade que nos alcança, com o mundo.

O audiovisual de ficção, sendo visto como uma ferramenta de discurso mediador, portanto direcionador de relações, ainda pode ser investigado sob as duas perspectivas que englobam a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa⁷: 1 - a leitura, contextualização e produção como espectador e 2 – a leitura, contextualização e produção como produtor. Dentro da prática pedagógica, podemos trabalhar ambas as perspectivas de maneira a

⁶ Vide nota 1.

⁷ BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos. UNESP, São Paulo, SP, 2011.

proporcionar aos alunos momentos de desconstrução e reconstrução de suas relações com a realidade. A primeira é trabalhada com a apreciação e análise de filmes, cuja produção ocorre de diversas maneiras, desde através de textos, vídeos de comentários ao filme, quanto através de releituras audiovisuais das cenas, e assim por diante. Essa perspectiva é importante ser tratada em outro momento, pois sairia demais do recorte escolhido e alongaria muito o texto. Focaremos, portanto, na segunda perspectiva.

Para trabalhar a produção do audiovisual de ficção com os alunos do Ciclo III, é importante sistematizarmos isso como um trabalho de linguagem, já que a proposta aqui é o trabalho com os discursos que mediam as relações que constituem a realidade, e não como um trabalho limitado à produção estética ou criativa. Sendo assim, os alunos devem adentrar essa concepção, serem apresentados ao audiovisual como linguagem, vislumbrando as virtualidades⁸ de comunicação de discursos presentes nesse ferramental. A linguagem audiovisual é composta por elementos que se inter-relacionam entre si e com o espectador que entra em contato com a obra, tal como ocorre com qualquer outra linguagem. Esses elementos – enquadramentos, paletas de cores, iluminação, edição, etc – possuem virtualidades que quando se tornam efeitos nas inter-relações com o espectador, geram experiências estéticas, cognitivas, se comunicam de forma denotativa e conotativa, e assim por diante. Com o conhecimento desses elementos, os alunos passam a pensar no audiovisual de modo sistemático, a fim de compor o vídeo de forma mais eficiente para aquilo que quer comunicar, “uma construção que, em primeiro lugar, serve para personificar a relação do autor com o conteúdo” (EISENSTEIN, 2012, p.154).

Eisenstein explica a composição de uma história a partir de um relato de Lucas-Dubreton, em seu livro *A Forma do Filme*, evidenciando as relações entre obra, vivências, interpretações, autor, mundo. Segundo ele é através das vivências da realidade que um autor desenvolve suas obras fictícias, como Dumas fez transformando suas experiências em um cruzeiro pelo mediterrâneo na obra *O Conde de Monte Cristo*. “É assim que as coisas acontecem. E reconstruir tais coisas tal como ocorrem, participar desta experiência, parece-me o processo mais útil e produtivo para um estudante” (EISENSTEIN, 2012, p.92-93). Então é a partir da leitura dos alunos sobre um tema – que inclui de conceitos abstratos a vivências

⁸ Virtualidades é um conceito usado por Vilém Flusser que é semelhante às potências Aristotélicas no que diz respeito a possibilidade de concretização de algo ou alguma coisa, mas se diferencia no que diz respeito a presença de uma essência eterna e imutável que determina a forma da matéria. As virtualidades, portanto, são possibilidades de resultados presentes dentro de um determinado fluxo causal, o que inclui, fluxos causais intelectivos como os pressupostos transcendentais da cultura ocidental, por exemplo. Opto, por usar esse termo, pois ele se adequa melhor a perspectiva interdependente a qual estou tentando trabalhar nesse texto. FLUSSER, Vilém. *Pós-História: Vinte Instantâneos e um Modo de Usar*. Annablume, São Paulo, SP, 2011.

concretas –, passando pela contextualização que ele inicia a composição de sua história. A leitura, nesse caso, é aquela definida por Ana Mae Barbosa:

Precisamos entender esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo [...]. Neste sentido, este princípio de leitura está mais próximo da ideia de interpretação cultural e a ação contextualizadora está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir... perceber e significar o mundo. (BARBOSA, 2011)

Tal leitura retorna tendo como objeto a obra feita pelos alunos, como veremos mais adiante. Nessa primeira instância ela já traz elementos interpretativos com os quais o aluno poderá trabalhar sua contextualização, ampliando as possibilidades de interpretações sobre o tema a partir dos diálogos de sua leitura com os conhecimentos advindos de pesquisas, estudos de outros Componentes Curriculares, diferentes opiniões a respeito daquilo que está sendo tratado por conversas e debates com colegas de grupo, etc.

A contextualização que pode ser histórica, social, psicológica, biológica, etc, vai tecer a trama desse sistema interpretativo. 'Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. (BARBOSA, 2011)

Nesse processo de contextualização, que também vem a se repetir após o filme de ficção estar pronto, é que o papel do professor é imprescindível, caso contrário a contextualização não trará nada de realmente novo. É importante pensarmos bem a respeito de como as mudanças nas relações, não ocorrem de maneira meramente natural. Não é o mero fazer filme que fará com que o aluno reflita sobre novas possibilidades de interpretações da realidade, e o mesmo ocorre em qualquer prática e vivência artística, pois isso leva a nada mais do que reforçar valores e parâmetros pré-existentes.

A maioria das artes às quais os alunos são expostos, também não detém esse poder de naturalmente transformar as pessoas e o mundo, afinal, se o discurso presente na obra é um discurso com pressupostos aos quais os alunos já possuem, e valores que já são reforçados desde sua tenra infância, que transformação interpretativa e relacional isso de fato proporciona? Poderíamos argumentar que há filmes que trazem valores e interpretações da realidade que conflitam com aqueles que a sociedade na qual estamos inseridos possui, e isso faz com que tenhamos que pensar a respeito de nós mesmos.

Esse conflito realmente nos leva a questionar muitas coisas e a refletir sobre o mundo, mas são capazes de mudar os pressupostos que embasam tais valores e interpretações? Esses

valores e interpretações estão embasados em pressupostos diferentes daqueles que estão sendo questionados? Que desconstrução isso traria de fato? Claro que poderíamos também argumentar que ele desenvolveria um conhecimento estético que não possuía anteriormente, o possibilitando apreciar as obras de arte de maneira diferente. Isso é um fato, entretanto, volto a questionar, de que adianta tal conhecimento sem que haja novos pressupostos a serem comparados e investigados pelo próprio aluno? Não se tornaria um ferramental a mais para que ele ou ela apenas reforcem sua visão de mundo e valores já fixados por um constante estímulo social?

Não pensarmos sobre a realidade, é seguir uma programação prévia de forma alienada, conduzindo a resultados que muitas vezes são de grande sofrimento⁹. A investigação da realidade nos permite entender para onde essa programação está nos levando e corrigi-la através da desconstrução das relações que desenvolvemos nela e a construção de novos tipos de relações. Para isso, não adianta apenas reconhecer o problema, precisamos entender como esse problema se constitui, o que o sustenta, quais as condições que os levam as virtualidades indesejáveis ou as desejáveis se realizarem. São os estudos e as reflexões que levam a essa possibilidade, e são as aplicações práticas do conhecimento, a experimentação e vivências que nos levam a ir selecionando o que é eficiente ou não para esse propósito. É por essa razão que faz-se necessário, a produção, onde o direcionamento do professor se expande por outras virtualidades que surgem:

[...] ao configurar e operar no âmbito das práticas artísticas, o sujeito necessariamente precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e recepção. (BARBOSA, 2011)

Quando nos deparamos com a linguagem do audiovisual dessa maneira, ao produzir um conteúdo, nos vemos obrigados a refletir sobre nosso discurso e como trabalhar os elementos dessa linguagem de forma mais condizente a ele, o que nos leva ao contato com nossas interpretações da realidade. Se pararmos nesse contato, produzindo uma obra que simplesmente expõe essas interpretações em nossos discursos, não haverá um movimento de análise, reflexão, desconstrução e reconstrução das nossas relações atuais, muito pelo contrário,

⁹ Como no caso de Auschwitz, apontado por Vilém Flusser: “Por que o que é incomparável, inaudito, jamais visto, e portanto incompreensível em Auschwitz, é que lá a cultura ocidental revelou uma das virtualidades a ela inerentes. Auschwitz é a realização característica da nossa cultura”. FLUSSER, Vilém. Pós-História: Vinte Instantâneos e um Modo de Usar, p.21. Annablume, São Paulo, SP, 2011.

normalmente há um reforço delas. É no momento do contato com suas interpretações sobre a realidade, que o professor, novamente, age para mediar possíveis direcionamentos para que, do contato, surja uma análise dessas relações com a realidade e o aluno vislumbre o problema e possíveis soluções para ele.

Há várias formas de fazer essa mediação, sendo a mais adequada para nosso propósito deixa-los fazerem o filme e, depois de finalizado, exibir a eles, para que tentem interpretar o próprio filme, buscando entender o discurso presente no vídeo e o que eles intencionavam, e assim por diante. Isso dá continuidade às investigações iniciadas no processo de produção, retornando ao ponto da leitura e da contextualização, mas dessa maneira de forma diferente, já que algumas virtualidades estão realizadas e permitem refletirmos sobre outras tantas que podem vir dos pressupostos de nossos discursos. Para isso, eles devem fazer desde o roteiro, até a filmagem e, se possível, a edição, pois dessa forma o aluno estará tentando entender seu próprio discurso. Quanto mais o professor interferir no processo, o discurso será cada vez menos dos alunos e mais do professor.

Essas explicações, entretanto, não justificam o uso da produção de filmes de ficção. Esses, inicialmente, possuem o apelo, como dito anteriormente, ao entretenimento, portanto há um elemento lúdico em sua produção, o que é um atrativo para alunos de 6^{os} e 7^{os} anos. Se a proposta é possibilitar transformações nos alunos através de uma análise investigativa de suas relações na produção de seus vídeos, por que não trabalhamos com a produção de documentários antes da ficção?

No trabalho com produção de documentários haverá outros questionamentos e direcionamentos, que podem ser melhor construídos após alguns aspectos da ficção terem sido refletidas. O cinema de ficção não tem a pretensão de ser real, não faz pose de pretensa verdade, tal como o documentário o faz. É fácil acreditar que documentários são registros e representações da realidade, mas ignoramos que eles são feitos de pontos de vista, tentam defender um discurso, etc. Essa pretensa verdade é desconstruída com maior eficácia, após os alunos terem experimentado e refletido a respeito dos filmes de ficção, entendendo como essa trabalha a realidade, prepara-se o terreno para entender como as verdades dos documentários também são construídas através de ficções. Sendo assim, optamos adotar a produção de documentários como uma prática para os anos que compõe o Ciclo IV¹⁰.

Os filmes de ficção também tentarão convencer seus apreciadores de algumas “verdades”, mas estarão vestidos com meras fantasias, ou, quando baseados em fatos reais, não pretendem representar tais fatos, mas defender um discurso em uma roupagem despreziosa e, até certo ponto, enganosa de entretenimento. “A tarefa do cinema é fazer com que a plateia ‘se

¹⁰ Como será visto mais a frente.

sirva', não 'diverti-la'. Atrair, não divertir. Proporcionar munição ao espectador, não dissipar a energia que o levou ao teatro" (EISENSTEIN, 2012, p.89), o entretenimento não sendo sua finalidade, mesmo que se mascare dessa forma muitas vezes, ainda assim "diversão e entretenimento devem ser entendidos apenas como um ato quantitativo de se apoderar do material temático interior, e de modo algum um poder qualitativo" (EISENSTEIN, 2012, p.89), pois o público se diverte e se entretém, por quanto entendeu de um filme, não sendo possível estabelecer a qualidade de uma obra audiovisual por esse parâmetro. Ainda assim, muito do que é entendido facilmente nos filmes é o que há de denotativo, sendo muito mais complexo o entendimento do que há de conotativo. Assim, ao tentar se comunicar de forma denotativa, o aluno tem que pensar em quais são os discursos que querem defender e como o farão através de uma história fictícia, e muito maior é o esforço para pensar no conteúdo conotativo.

O conteúdo denotativo, normalmente, está na expressividade direta do filme, na história literal que está sendo contada. Já o conteúdo conotativo está naquilo que se expressa através da sugestão tal como as cores, os ritmos das músicas, os enquadramentos, no discurso presente dentro da história. Esses elementos conotativos, muitas vezes, são absorvidos sem percebermos, por conta de nossa alienação, de nossa falta de costume de investigar, analisar, refletir a respeito daquilo que estamos assistindo. Tais elementos, portanto, devem ser sistematicamente investigados a ponto de fazer florescer suas bases teóricas, seus pressupostos, suas programações. É esse o papel instigador que deve estar presente no professor, para que o aluno se interesse em tentar entender, o que constitui suas interpretações da realidade. Claro que não estamos desconsiderando os limites dos alunos, de seus conhecimentos adquiridos e de suas vivências, mas é justamente por instiga-los que o interesse em continuar com a prática da investigação pode ocorrer e tornar-se um hábito para eles.

Quando buscamos entender as nossas relações com a realidade, que se desenvolvem pela interpretação que temos dela, o fazemos através de modelos que se estruturam pelas linguagens. Esses modelos são ficções aproximativas da realidade, como visto anteriormente, desse modo, tal como afirmou o filósofo Vilém Flusser: "realidade é ficção, e ficção é realidade" (BERNARDO, 2011, p.227) , ou seja, são "modelos que formulam uma hipótese sobre a relação entre sujeito e objeto" (BERNARDO, 2011, p.230). Se fôssemos adentrar a questão dos sistemas metafísicos, poderíamos questionar, principalmente hoje, no século XXI, se há tal relação entre sujeito e objeto, ou se há uma inter-relação entre o que convencionamos chamar de sujeito e de objeto, mas não é o caso, já que tomamos a inter-relação como via principal na reflexão que estamos fazendo. Desse modo, pensamos então no sujeito como sendo os fluxos de causalidades interdependentes autoconscientes chamados de "eu", enquanto que o objeto são os fluxos de causalidades interdependentes chamado de "mundo". Os modelos, tal

como esse que adotamos, tentam explicar de forma aproximativa o que vem a ser a realidade, o que não o diferencia de uma ficção.

3 Produção de microdocumentários no ciclo IV

Pensando na formação de jovens críticos e potenciais transformadores da realidade, foi realizado o projeto “Arte e pesquisa: produção de microdocumentários” nas aulas de Arte, com 25 alunos dos 9ºs anos de 14 a 16 anos, através do trabalho envolvendo a linguagem audiovisual, técnicas artísticas, recursos tecnológicos e a prática da pesquisa-ação. Tais alunos experimentaram algumas técnicas vivenciadas no ano anterior, como a animação em *stop motion*¹¹, fotografia, gravação e edição de vídeo, conhecimentos que complementaríamos a produção de vídeo em conjunto com novos conceitos e práticas, como o enquadramento, a captação de áudio e a pesquisa.

3.1 A linguagem do documentário

Os irmãos Lumière realizaram os primeiros registros cinematográficos do cotidiano em 1895, como a saída de funcionários de uma fábrica ou um trem chegando à estação. A linguagem do documentário como conhecemos hoje surgiu através de Robert Flaherty, que realizou o registro do cotidiano de um esquimó chamado Nanook, no ano de 1920, com o protagonista como o próprio sujeito da ação, dentro de um mundo real.

O documentário, ao contrário da ficção que busca entreter o espectador e mostrar finais felizes, procura informá-lo, além de deixar o final em aberto, para reflexão. Entretanto, apesar de mostrar a realidade e dar voz a pessoas reais, o documentário é feito a partir da perspectiva de seu criador, portanto explora apenas uma das inúmeras verdades contidas naquela esfera temática e coloca nele inserções subjetivas, fazendo um tratamento criativo da realidade (GRIERSON apud LUCENA, 2012, p. 15).

3.2 Documentário e arte/educação

Os paradigmas da arte sofrem diversas alterações devido à necessidade de adaptar-se a momentos históricos da sociedade. A arte, então, torna-se um dos meios possíveis para que isso aconteça mais conscientemente através de experiências significativas.

¹¹ *Stop motion* é uma técnica de animação que consiste na passagem rápida de fotografias para criar a ilusão de movimento. Utiliza-se, geralmente, a medida de 24 quadros por segundo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte,

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. [...] O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência [...]. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis [...] (PCN, livro 06, 1997, p. 19)

Assim, o documentário mostrou-se, para a realização do projeto, a linguagem mais adequada para trabalhar a pesquisa em conjunto com a arte e recursos tecnológicos, apresentando aos alunos um meio de desenvolvimento de conhecimento do qual eles são protagonistas e potenciais transformadores da realidade que os envolve.

4 Metodologia

O início do projeto foi marcado pela discussão e delimitação dos temas de interesse para a realização dos microdocumentários. Baseando a prática educativa nos princípios da Abordagem Baseada em Problemas (ABP)¹², os alunos foram incentivados a pensar em questionamentos presentes no cotidiano escolar e a partir deles planejar ações que levassem a possíveis respostas e soluções. A construção do conhecimento acontece durante essa busca, quando o aluno utiliza um repertório prévio para a investigação, que conseqüentemente leva a novos saberes.

A referência metodológica escolhida para a realização dos microdocumentários foi a *pesquisa-ação*, definida por Thiollent como

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2000).

A produção de microdocumentários estimula a curiosidade dos discentes, instigando-os à investigação e busca de conhecimento através da pesquisa, utilizando

¹² A abordagem baseada em problemas, segundo Leite e Esteves (apud SOUZA; DOURADO, 2015, p. 184), é uma metodologia de ensino em que o aluno é conduzido por uma trajetória que foca suas ações na resolução de problemas, enfatizando o processo de aprendizagem que acontece através dela, despertando no estudante a atitude de iniciativa e protagonismo na investigação e compreensão do conhecimento.

como campo de estudo os diversos ambientes no qual convivem, descobrindo caminhos para as respostas que procuram.

Nesse tipo de pesquisa, os participantes deixam de ser ‘objetos’ de estudo para serem pesquisadores, sujeitos produtores de conhecimento sobre sua própria realidade. O sujeito que vive a realidade social em estudo é, portanto, um pesquisador-parceiro das investigações definidas participativamente, um pesquisador comunitário que constrói e produz conhecimentos sobre essa realidade em parceria com aquele que seria identificado, em uma outra modalidade de pesquisa, como o pesquisador, na pesquisa-ação definido com pesquisador acadêmico. (TOZONI-REIS, 2017)

A pesquisa então passa a ser vista pelo aluno como estratégia para construção de conhecimento e, portanto, encarada também como seu instrumento de emancipação, levando-o à apropriação de seu processo de aprendizado.

5 Desenvolvimento do projeto “Arte e pesquisa”

O projeto “Arte e pesquisa” orientou os estudantes na produção de microdocumentários a partir de temas escolhidos pelos próprios, colocando-os como protagonistas do próprio processo de desenvolvimento de conhecimento através da pesquisa e experimentação.

Para compreender melhor a linguagem do documentário, as turmas assistiram trechos de diversos gêneros de filme, realizando posteriormente análise da linguagem cinematográfica de cada um e aprofundando o conceito de documentário, com discussões sobre o tratamento criativo da realidade (GRIERSON apud LUCENA, op. cit, p.15). Após rodas de conversa, os discentes sugeriram alguns temas de interesse de pesquisa, reuniram-se em grupos por afinidade e foram incentivados a pensar em questões que possuíssem alguma relação com a escola (Figura 1). Foi realizada então a pesquisa bibliográfica na sala de informática e biblioteca (fontes das bases teóricas para o trabalho), seguidas de entrevistas feitas com professores e alunos, complementadas com a animação em *stop motion* (Figuras 2, 3 e 4).

Figura 2 - Elaboração coletiva das questões e roteiro para entrevistas.



Fonte: NISHIDA, Cintia Yuri. Sem título, 2016.

Figura 2– Modelagem com massinha para a animação



Figuras 3 e 4 – Realização das fotografias para a animação em *stop motion*.



Fonte: NISHIDA, Cintia Yuri. Sem título, 2016.

Os alunos rapidamente apropriaram-se do espaço oferecido pela sala de artes e dominaram o manuseio dos equipamentos tecnológicos (câmera, gravador e computador). Foram produzidos três microdocumentários: “O programa Mais educação na escola”, “Meio ambiente e saneamento básico”¹³ e “Grafite: arte ou vandalismo?”

5.1 Avaliação final do projeto

A linguagem do documentário permite que o estudante tenha contato com a prática de pesquisa, tecnologia e técnicas de criação artística, além de permitir a busca

¹³O microdocumentário “Meio ambiente e saneamento básico” fez parte da programação do SEMEIA 2017 (Semana do Meio Ambiente da cidade de Campinas) e está disponível em: <http://bit.ly/videorp2016>

pelo conhecimento de forma mais autônoma, inclusive gerando interesse pela compreensão e transformação de seu entorno.

Aprender a trabalhar em equipe também foi essencial para o desenvolvimento do projeto, pois cada aluno recebeu uma função para exercer, além de dar e receber orientações de outros colegas, trabalhando colaborativamente. Além disso, desenvolveram uma certa autonomia no processo do trabalho pois chegavam em sala e prontamente se organizavam no espaço, selecionando os materiais e dividindo as tarefas e responsabilidades.

Considerações Finais

O trabalho com a produção audiovisual nos ciclos III e IV tem mostrado-se um recurso poderoso na prática educativa da disciplina de Arte, pois permite que o aluno seja protagonista em uma linguagem que geralmente recebemos pronta para ser apenas consumida, além de encorajar a criatividade e a investigação.

A divisão em ciclos permite que o docente realize um planejamento pensando na formação dos estudantes através da continuidade e complementação dos estudos realizados, permitindo um desenvolvimento de aprendizado melhor articulado entre um ano e outro. Quando os professores dos ciclos compartilham esses ideais, é possível criar um projeto conjunto interligando os planos de aula, pensando em uma construção de conhecimento que amadurece ao longo de quatro anos, ao invés de apenas dois (um ciclo).

A presente pesquisa ainda não mostra resultados definitivos pois a observação dos elementos de estudo requer maior tempo para análise e reflexão. A trajetória de um aluno desde a entrada no ciclo III leva, no mínimo, quatro anos para chegar ao fim, no 9º ano do ensino fundamental. O projeto seguirá em andamento na escola, com o compromisso dos docentes de proporcionar aos alunos um local de conhecimento, compartilhamento, pesquisa e criação a partir da arte e desenvolver o olhar investigativo através da leitura de imagens, observação e reflexão, permitindo que desenvolvam sua expressão e protagonismo através da linguagem audiovisual.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos**. São Paulo: UNESP, 2011.

BERNARDO, Gustavo (Organizador). **A Filosofia da Ficção de Vilém Flusser**. São Paulo: Annablume, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 06-jun-2017.

EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do Filme**, p.89. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FLUSSER, Vilém. **Pós-História: Vinte Instantâneos e um Modo de Usar**. São Paulo: Annablume, 2011.

GODOY, Heliton Leite de (Organizador). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação**. 2ª Edição. Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, 2015.

LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção**. São Paulo: Summus Ed., 2012.

NORTON, Máira. **Cinema Oficina: Técnica e Criatividade no Ensino do Audiovisual**. Niterói: UFF, 2013.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. Holos, Rio Grande do

Norte, Ano 31, Volume 5, p. 182-200, set. 2015. Disponível em: <
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>>. Acesso em:
31.ago.2017

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação**. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em:
<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso em
31.ago.2017.