

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANIELLE RIELLA RODRIGUES TAVARES

OFICINA DE CINEMA COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA PARA  
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRODUÇÃO DE  
SENTIDOS E APRENDIZAGENS

PORTO ALEGRE  
1º SEMESTRE  
2014

DANIELLE RIELLA RODRIGUES TAVARES

OFICINA DE CINEMA COMO POSSIBILIDADE  
EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E  
APRENDIZAGENS

Trabalho de Conclusão apresentado à  
Comissão de Graduação do curso de  
Licenciatura em Pedagogia da  
Faculdade de Educação do Rio  
Grande do Sul, como requisito parcial  
e obrigatório para obtenção do título  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Evandro Alves

PORTO ALEGRE  
1º SEMESTRE  
2014

*“Não se deve começar com a pergunta:  
O que deve alguém aprender?  
Mas com a pergunta:  
Com que espécie de pessoas  
e coisas gostariam os aprendizes  
de entrar em contato para aprender?”  
Ivan Illich*

## RESUMO

Esta pesquisa tematiza possibilidades educativas de oficina pedagógica de produção de cinema na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto à especificidade da EJA, vale-se dos apontamentos de Álvaro Vieira Pinto (2010), e do parecer 05/2000, sobre diretrizes curriculares da EJA (BRASIL, 2000). Compreende-se por cinema, o processo de realização de conteúdo audiovisual que utiliza linguagem própria, envolvendo formas de expressão verbais, imagéticas, entre outras, (GERBASI, 2012). Sobre a importância pedagógica do cinema em Educação, além de Gerbasi, trazemos os apontamentos de Moran (1995) e Fischer (2007; 2009), entre outros. Problematizam-se sentidos produzidos pelos alunos sobre sua participação e aprendizagens na oficina em estudo. Tem-se por hipótese que a participação em oficinas culturais voltadas à criação em cinema fomentaria produções de sentido e aprendizagens, que poderiam ser evidenciadas através das falas dos alunos. Para fins de análise, as falas dos estudantes são dimensionadas como enunciados, conforme Bakhtin (1997). A pesquisa tem caráter qualitativo, conforme Martins (2004), configurando-se como estudo de caso (MAZZOTTI, 2006). Tem como instrumentos a observação participante (MARTINS, 2004), e as entrevistas compreensivas (ZAGO, 2003). Os resultados trazem indícios de que a oficina tem promovido autoria e aprendizagens com relação a, entre outros aspectos, reflexões sobre histórias de vida, trabalho coletivo e aprendizagens com o processo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Cinema; Produção de Sentido.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2</b>	<b>PRÉ-PRODUÇÃO OU PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b> .....	8
2.1	Funções e especificidades da Educação de Adultos .....	8
2.2	Cinema e Educação.....	14
2.2.1	Experiências com Cinema na Educação de Jovens e Adultos .....	19
2.3	Bakhtin vai ao cinema: enunciados e experiência audiovisual.....	21
<b>3</b>	<b>“PRODUÇÃO, ENQUADRAMENTOS, ROTEIRO E FILMAGENS” OU OBJETIVOS, QUESTÕES DE PESQUISA E METODOLOGIA</b> .....	26
3.1	Objetivos .....	26
3.1.1	Objetivo Geral.....	26
3.1.2	Objetivos Específicos.....	26
3.2	Questões de Pesquisa .....	27
3.3	Metodologia .....	27
3.3.1	princípios metodológicos .....	27
3.3.2	Procedimentos Metodológicos .....	29
3.4	Contexto da experiência.....	30
3.5	Projeto de Oficina de cinema.....	31
<b>4</b>	<b>“NA MESA DE EDIÇÃO”: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	33
<b>5</b>	<b>“PÓS – PRODUÇÃO” OU CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	44
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	46

# 1 INTRODUÇÃO

Durante o estágio obrigatório, realizado em 2013/2, em um Centro de Educação de Jovens e Adultos vinculado à rede municipal de ensino de Porto Alegre, alunos e comunidade em geral foram convidados para participar da oficina “Da tecla as telas” que, naquele semestre, trabalharia com Cinema Documental. Na época, realizei minha inscrição para participar e convivi, com este grupo, por 4 encontros, que aconteciam às sextas-feiras à tarde. Não consegui concluir o curso em decorrência de várias jornadas de trabalho que tinha no momento: estudante, estagiária, esposa, mãe...

Porém, participar desta oficina foi uma oportunidade ímpar, na qual pude ver reunidas pessoas com diferentes faixas etárias, percursos formativos e histórias de vida, envolvidas num relacionamento motivado pelo interesse mútuo em contar suas histórias, o desejo de conhecer, ensinar e aprender mais sobre o (fazer) cinema.

Esta experiência me fez pensar sobre os critérios que costumamos criar para “organizar” as turmas e selecionar os conteúdos “importantes” em nossas práticas pedagógicas. Percebi que o cinema e todo o conteúdo envolvido em sua produção possui, nesta oficina, um papel que merece especial atenção, do ponto de vista pedagógico.

Trata-se de uma oficina de cinema em que docentes e alunos constituem uma equipe de trabalho, partilhando todas as fases de construção do audiovisual: construção do roteiro, produção, direção e edição. Iniciativas como esta vão ao encontro do que alguns docentes e algumas instituições têm buscado: usar a criatividade de forma a abrir a escola para novas e outras aprendizagens, construindo um novo sentido para a prática docente. De certa forma, esta iniciativa faz ressoar a pergunta citada na epígrafe deste trabalho, de autoria de Ivan Illich (1981, p.130): Ao invés de se “(...) começar com a pergunta: O que deve alguém aprender? Mas com a pergunta: Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contato para aprender?”

O cinema é um produto cultural que pode ser apropriado pedagogicamente de diferentes maneiras. A mais usual diz respeito à formação de público, utilizando

produtos da indústria cinematográfica no contexto da sala de aula. Mais raras são as experiências pedagógicas em produção audiovisual.

Nestas, a aposta pedagógica está em que a assunção de autoria por parte do sujeito no processo de construção de um filme é componente fundamental para sua formação, não somente como espectador, mas também como autor e realizador de conteúdo. Aprendizagens do trabalho coletivo, da troca de ideias e experiências, é segundo Gerbasi (2012) um dos pontos principais da relação entre cinema e educação.

O objetivo geral deste trabalho é ponderar as possibilidades educativas para a Educação de Jovens e adultos, através da oficina de (produção) cinema em estudo. Neste sentido, consistiram como objetivos específicos: revisões de literatura sobre o tema, realização de entrevistas compreensivas com os participantes, com base em Zago (2003) a ser detalhada ao longo deste estudo, e observações participantes. São perguntas norteadoras desta investigação: **de que forma os participantes entrevistados se colocam neste processo? Como se dá sua participação na oficina de produção de conteúdo em cinema? Que aprendizagens são enunciadas nos dizeres destes alunos?**

O presente trabalho se organiza desta forma: O primeiro capítulo refere-se a presente introdução. O capítulo 2 trata de revisões bibliográficas em temas pertinentes a este estudo, nos âmbitos de cinema, alfabetização audiovisual e educação, especificidades e funções da Educação de Jovens Adultos, experiências envolvendo o cinema nesta modalidade de ensino e apontamentos relacionando cinema e a perspectiva dialógica bakhiniana. O capítulo 3 apresenta o contexto da experiência e proposta de investigação, delimitando a metodologia e as questões de pesquisa. No capítulo 4, apresentam-se e analisam-se os dados de pesquisa; no capítulo 5, retomam-se as questões de pesquisa e realizam-se as considerações finais deste trabalho.

## **2 PRÉ-PRODUÇÃO OU PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

### **2.1 Funções e especificidades da Educação de Adultos**

Para traçar o processo de desenvolvimento e funções da Educação de Jovens e Adultos, alguns apontamentos históricos se fazem necessários. Friedrich et al (2010), com base no estudo realizado por Paiva (1973), destaca que as primeiras iniciativas voltadas à escolarização de adultos no Brasil remontam à Educação Jesuítica, em 1549. Esta se dá concomitante às iniciativas de educação das crianças indígenas na época. Os objetivos eram a catequização e a língua portuguesa era um veículo de cristianização e aculturação dos nativos. Em 1759, no contexto da Reforma Pombalina, os jesuítas são expulsos do Brasil e tais iniciativas são descontinuadas.

Somente em 1808, já no século XIX, com a chegada da família real, novamente busca-se implantar um processo de escolarização de adultos, dada a necessidade de formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa. Em 1854, surgem as primeiras escolas noturnas no Brasil, cada uma trabalhando com objetivos particulares de acordo com a necessidade do local.

Friedrich et al (2010), também apontam que em 1881, o Decreto nº 3.029, institui o “título de eleitor”, mas ao mesmo tempo proíbe os analfabetos de votar, classificando-os como incapazes de exercer funções sociais. A “Lei Saraiva”, como ficou conhecida, permitiu que nos anos seguintes o analfabetismo fosse visto como um mal e conseqüentemente a educação assumiu caráter de redentora dos problemas nacionais. Este período que se estendeu entre os anos de 1887 e 1897, foi caracterizado por diversas iniciativas ‘contra o analfabetismo’, e intensos debates políticos que se estenderam até as décadas de 1920 e 1930. A Revolução de 1930, o processo de industrialização, as mudanças políticas e econômicas deste período marcam o início oficial de um pensamento sistemático, da parte do governo, sobre a educação de pessoas



adultas no Brasil. Representa este fato a constituição de 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação, estabelecer o direito à escolarização, gratuita e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Durante as décadas seguintes, surgem diversos processos momentos de discussão sobre a Educação de Adultos, como o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949, contribuem para uma estruturação da EJA no Brasil. Dentre os intelectuais envolvidos nestas discussões, ressaltam-se os nomes de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire.

Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), em seu livro, *Sete Lições sobre a Alfabetização de Adultos* (PINTO, 2010), aponta alguns aspectos sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e ao educador voltado para este público. Para ele, o sujeito adulto, ao contrário do que se diz, não é um incapaz e dele não é a culpa pela sua não escolarização. Os processos históricos em curso no século XX, transformando o homem e sua relação com o trabalho, que passa, cada vez, a especializar-se e institucionalizar-se, com demandas cada vez maiores por formação escolarizada. Tais demandas, devido ao desenvolvimento de uma sociedade industrial, surgem e ganham volume. Entre outros fatores, estes processos acabam contribuindo para sedimentar ainda mais a visão do adulto que não obteve escolarização, visto como um “ignorante”, um “cidadão de segunda categoria”, “sem cultura”. Essa visão, característica da primeira metade do século XX, demarca ainda mais estereótipos com relação a jovens e adultos sem escolarização, talvez já correntes na vida prática, mas que passam ganhar força normativa partir da “Lei Saraiva”, de 1872, quando o analfabetismo passa a ser um signo de desenvolvimento. No entender de Pinto (2010), trata-se de uma visão ingênua, que crê que o adulto analfabeto ou que não concluiu seus estudos não se desenvolveu culturalmente no ambiente social. Porém, estas marcas ainda hoje impregnam a Educação de Jovens e Adultos.

Frente a essa discriminação ao adulto não escolarizado, Álvaro Vieira Pinto ressalta o fato de um sujeito não ter sido escolarizado não implica direta ou necessariamente em não ter recebido educação. Ao contrário, ele afirma que, muitas vezes esses adultos atuam em seus espaços, conscientes de seu papel social, chegando até a serem líderes de movimentos sociais. Desta forma, cabe ao educador de adultos:

considerar o educando como um ser *pensante*. É portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em

sua literatura oral. (...) o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade em melhores condições. O educando adulto é antes de tudo um membro *atuante* na sociedade (...) O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade. Por isso é tão imperioso e lucrativo instruí-lo. (PINTO, 2010, p. 86) (grifos do autor).

Assim, reforçar as relações entre educação com o mundo do educando é, para Álvaro Vieira Pinto, o centro da distinção necessária à Educação de Jovens e Adultos, deve observar principalmente as disponibilidades sociais de trabalho, visto que esta é a distinção do aluno adulto no momento em que começa a ser instruído pela escola.

A competência do educador está, conforme Pinto (2010), em proporcionar condições que levem ao educando a fazer de si e de seu mundo uma crítica consciente. Desta forma a educação só tem sentido se instrumentaliza o sujeito para saber mais, capacitando conseqüentemente o sujeito a superar as exigências educacionais futuras. Ao mesmo tempo, as proposições dos educadores não podem ser alheias às experiências prévias dos educandos. Os lugares de uma pedagogia tradicional, o de saber, centralizado no docente, e do não-saber, centralizado no aluno, devem ser diluídos na relação de reciprocidade e troca de experiências entre educandos e educadores, em que todos, ao mesmo tempo, aprendem e ensinam. Pinto (*idem*) afirma ser importante estabelecer que uma tese fundamental da teoria pedagógica crítica: inexistência de desigualdade essencial entre o (jovem e) adulto que ensina e o (jovem e) adulto que aprende. São dois seres que devem se encontrar, educando-se reciprocamente.

Por sua vez, os conteúdos abordados devem fazer parte da realidade autêntica dos sujeitos, não de propostas impostas ao aluno com status de cultura. O adulto analfabeto desenvolveu-se culturalmente durante os anos que já viveu, por isso, é sabedor, de diversos temas, de natureza social, aprendidos na sua relação com o trabalho e a comunidade, neste sentido a leitura/escrita se faz necessária pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente à sua realidade mediante as novas possibilidades de acesso cultural que confere.

Quanto a Paulo Freire, revoluciona a forma de enxergar a educação e o sujeito adulto a ser educado. As experiências de Paulo Freire têm como pano de fundo as ações da Igreja Católica, evidenciadas nos chamados Movimentos Eclesiais de Base (MEB), que pretendiam “além da educação, abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais” (FRIEDRICH et al, 2010, p.397). Em 1958, sua experiência

ganha relevância no Congresso de Educação de Adultos, realizado naquele ano. Friedrich et al (2010), cita que Freire apontava para a inadequação dos métodos pedagógicos, materiais didáticos e da qualificação do professor como fatores para a ineficácia da Educação de Adultos. Frente a isso, propunha uma reformulação didático-pedagógica, calcada no diálogo, troca de saberes e transformação social através do processo de conscientização. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), se pronunciam sobre as experiências de Paulo Freire:

Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 59)

No contexto dos Movimentos de Cultura Popular, e dentro do Plano Nacional de Educação há menções envolvendo, inclusive, o uso das mídias no contexto da Educação Popular, com o uso do rádio poste e do cinema comunitário. Na experiência de Angicos/RN, em 1963, Freire comenta com Sérgio Guimarães sobre a utilização de slides feitos em papel manteiga que projetavam as palavras geradoras através de projetores movidos a querosene (FREIRE, GUIMARÃES, 2011).<sup>1</sup>

O golpe de 1964 interrompe as ações governamentais para a Educação de Jovens e Adultos pautadas pela Educação Popular. Em seu lugar, engendra o Movimento Nacional de Alfabetização (MOBRAL) e as Cruzadas ABC. Ligadas aos governos militares, tais iniciativas retiram o horizonte da transformação social via educação, transformando o ensino das primeiras letras e os demais momentos da escolarização em ensino de técnicas de codificação e decodificação da língua escrita e do conhecimento escolar, desvinculado da realidade social. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), apontam que estes movimentos eram concebidos “com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos”. O MOBRAL, ainda que bastante descaracterizado

---

<sup>1</sup> É superficial pensar que Paulo Freire tenha sido contra a utilização das mídias e das tecnologias na Educação popular. Sua advertência sempre foi no sentido de que o material utilizado não fosse homogeneizador e somente para medir os *scores* do acúmulo de conhecimento, no contexto de uma educação bancária, Freire aponta ser favorável ao uso de mídias e tecnologias desde que ela permita e potencialize uma visão crítica. Sobre este tema, consultar: Freire e Guimaraes (1982); Freire e Guimaraes (2011).

enquanto política, permanece ativo durante toda a ditadura militar. Em 1985, é substituído pela fundação EDUCAR, que encerra suas atividades em 1989.

Tais idas e vindas tornam o dimensionamento da Educação de Jovens e Adultos controversa enquanto política pública. Contudo, uma conquista ressaltada por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), foi com a Constituição de 1988, quando o direito à Educação Básica se estende aos Jovens e Adultos, e não apenas aqueles entre 7 e 14 anos. Estava amparada pela Lei maior a consideração dos processos educativos para este público não apenas como uma medida compensatória, simplificada, porque esvaziada de sentido, e improvisada. A EJA, com suas especificidades, passa ao estatuto de modalidade da Educação Básica. Porém, somente 12 anos depois, com o Parecer CNE nº11/2000, que a EJA recebe o detalhamento de suas especificidades e funções.

O parecer CNE nº11/2000 (BRASIL, 2000), cuja relatoria foi do prof. Jamil Cury, esclarece a diferença entre as classes de aceleração, os cursos supletivos e a EJA, definindo-a como uma categoria organizacional constante na estrutura da educação nacional, com funções e finalidades específicas. Salaria que a ausência de escolarização não compromete o desenvolvimento no campo social e cultura, mas limita, devido ao não acesso à leitura e a escrita, aos bens sociais que procedem destas habilidades.

A EJA representa uma dívida social adquirida ao longo da história pelo não reconhecimento, principalmente dos negros, índios e mulheres, da igualdade no direito ao acesso à Educação. Quanto às funções, Jamil Cury as separa, pelo menos, em três: reparadora, equalizadora e qualificadora. Função REPARADORA se efetiva na medida em que redimir a dívida social do Estado para como aqueles quem foi negado o direito de estudar é um dos fins da EJA. Contudo, não basta rerepresentar a mesma escola, nem as mesmas práticas, pois, muitas vezes, foi em função dessa forma de ensinar e de pensar a organização curricular que o aluno jovem e adulto evadiu a primeira vez, com grandes riscos de nova evasão. A função REPARADORA se efetiva ao apresentar a EJA como um modelo pedagógico próprio que atende as demandas e características de seu público alvo, equiparando legalmente a EJA como modalidade de educação. Igualar, no sentido de oportunidades, a educação escolar e o acesso a bens culturais, oportunidades de trabalho e de cidadania que precedem do letramento, é o que pretende a função EQUALIZADORA. Caracterizando-se por reestabelecer as trajetórias escolares de forma a capacitar os sujeitos a participar das oportunidades sociais.

A EJA, uma vez reconhecida legalmente como modalidade de ensino, capacitando os indivíduos através do acesso aos códigos da leitura e da escrita, não só pela alfabetização, mas pela capacitação para utilizar socialmente estas habilidades, o que se entende por letramento, cumpre as funções REPARADORA e EQUALIZADORA.

Surge então o caráter da educação que se estende pela vida toda e é nesse sentido que a função QUALIFICADORA apresenta-se como um caminho para descobertas de vocações e realizações de si. O Parecer CNE nº11/2000, aponta que esta seria até mais do que uma função:

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Significa que os processos educativos não devem restringir-se a seus efeitos imediatos na escolarização. A Função qualificadora da EJA diz respeito a iniciativas e estratégias de educação que tenham um caráter permanente e que ocorrem durante toda a vida, por serem voltadas, não somente para a certificação, mas para o desenvolvimento do potencial humano.

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. (BRASIL, 2000, p11).

Ao tema da função qualificadora da EJA retornaremos quando das análises das entrevistas, pois os enunciados dos participantes da pesquisa trouxeram elementos referentes a esta função da EJA. Naquele momento, veremos esta questão em detalhe e suas implicações. Por ora, cabe salientar que a oficina de Cinema exerce esta função ao permitir o acesso a conhecimentos tecnológicos atuais, de edição de imagem, uso de aparelhos tecnológicos de captação de imagens e sons, manuseio de computadores, notebooks, microfones, formas de divulgação em sitio da internet, gravação e exibição de DVD's, entre inúmeras tecnologias que podem ser inseridas de acordo com atividade desenvolvida.

Sendo assim, o uso da produção de audiovisual e o estudo prático de suas etapas de produção assumem caráter Qualificador, respeitando o sujeito da EJA em suas especificidades como aluno, na sua interação com o trabalho e o instrumentaliza para exercer a cidadania no desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Exemplo disso podemos observar na fala deste participante da pesquisa quando expressa o significado da oficina de cinema e o que o motiva a participar:

*É um trabalho prazeroso porque além do encontro com os colegas, na aula agente já se encontra e conversa com os colegas, e aqui é mais uma liberdade de estar perto dos colegas de conviver com eles também, e trocar uma experiência porque na verdade o filme pra nós é uma troca de experiência e uma coisa diferente porque a gente se sente tão bem quando tá lá na tela do cinema, falando da nossa vida, da nossa história, e é isso que faz a gente vir aqui deixar o que tem pra fazer em casa o trabalho e todas as outras coisas que agente abre mão e vem pra cá eu me sinto muito bem fazendo isso.*

\*Lars Von Trier\*<sup>2</sup>

A possibilidade de reconhecer o espaço escolar como um lugar de satisfação de si, de encontros agradáveis, de crescimento ao se realizar trocas de experiência, sem dúvida evidencia vocações e viabiliza novas aprendizagens. Neste caso não é mais possível, para o educando, pensar que já sabe o suficiente, ou que o espaço escolar não lhe é adequado, passando a perceber a educação como um processo contínuo ao longo da vida, que qualifica as relações pessoais e possibilita aprendizagens tecnológicas.

## 2.2 Cinema e Educação

As relações entre o audiovisual e a Educação, em específico no que diga respeito a cinematografia, é atual e relevante, no contexto de cada vez maior convergência de mídias e tecnologias (LÉVY, 1993).

Durante a escrita desta monografia, muitas vezes me vi em dúvida, sobre qual o termo correto a utilizar? Audiovisual ou cinema? O projeto da Oficina em estudo, em sua última versão, denomina-a tecnicamente como: Oficina de Uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e Tecnologias Assistivas (TAs), e para facilitar o dia a dia dos alunos, foi batizada com o nome “Da tecla às telas”.

Os termos “audiovisual” e “cinema”, muitas vezes podem ser tratados como sinônimos, mas, neste estudo, delimitaremos como audiovisual um processo de

---

<sup>2</sup> Para assegurar a confidencialidade, o nome do participante da pesquisa foi substituído por nome de diretor de cinema. Mais detalhes nos apontamentos metodológicos deste estudo.

articulação midiática entre som e imagens em movimento, que denominamos cinema e tanto o produto final quanto os processos de sua produção, seriam um tipo específico de produção audiovisual. Dado que, a oficina em estudo nesta pesquisa denomina-se comumente na instituição de “oficina de cinema”, o produto audiovisual trabalhado até aqui é o cinema, conforme aponta Gerbasi (2012). Desta forma, os enunciados dos alunos frente a produção que realizam versam sobre o processo de produção, cuja metodologia envolve roteiro, produção e pós-produção e repercussões destes processos. O tratamento das falas dos alunos e alunas da oficina a partir do conceito bakhtiniano de enunciado será tratado como mais detalhe ao longo deste trabalho.

O cinema é compreendido como uma forma de dizer alguma coisa, portanto uma linguagem que utiliza outras linguagens como a verbal, a fotográfica, a estética, a teatral, a musical e a literária, sendo, portanto um mecanismo de intervenção social. Gerbasi (2012) define cinema como qualquer sequência de imagens em movimento com ou sem som sincronizado, contando ou não uma estória/história, utilizando diversas tecnologias, como os instrumentos necessários para a filmagem, a sonorização, a iluminação...

Ainda segundo Gerbasi (2012), pouco a pouco surge no Brasil uma preocupação com o uso do cinema na Educação. O próprio livro - Cinema: primeiro filme, descobrindo, fazendo, pensando – escrito pelo autor e lançado em 2012- serve como cartilha para um primeiro contato com o tema. O autor salienta que, muito mais do que teórica, a aprendizagem no contexto de produção de cinema precisa ser prática, vivida e experimentada quando diz: “só tem um jeito: fazendo filmes, errando e aprendendo com os erros”. (GERBASI, 2012. p.120).

Dentre as diversas obras consultadas nesta revisão bibliográfica, detemos a atenção sobre trabalhos em cinema e educação que possam vir a contribuir na compreensão, em uma perspectiva teórica, das falas dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Falando a respeito da evolução pedagógica no uso das tecnologias, e da compreensão da amplitude deste campo de estudo, Franco (2004) desta:

Naqueles tempos, era o cinema e a educação. Hoje falamos, mais amplamente, de linguagens audiovisuais e educação, não sem passar por tecnologias educacionais, ou outras variações criativas. (FRANCO, 2004. p.21)

Segundo Miranda et al (2006) ao analisar a obra de Comenius, no sentido de procurar as relações das imagens com a educação, perceberam que o referido autor, em seus livros utilizava as imagens com intenção educativa, no sentido estético e político. Para eles “a obra de Comenius nos ensina ou talvez nos faz lembrar que a imagem é um conhecimento a ser compreendido e interpretado e não apenas uma ilustração ou exemplo a serviço de um conteúdo”. (MIRANDA et al, 2006. p. 2).

Desde sua criação, em 1895, o Cinema adquiriu caráter educativo, incentivando revoluções, justificando e perpetuando conceitos, assumindo caráter educativo como instrumento de transmissão de conteúdos escolares e difusor de estereótipos estudantis.

Mas, conforme evidencia Favaretto (2004), é a partir da efervescência nas décadas de 1920 e 1930, no que diz respeito aos debates pedagógicos, que o cinema evidencia seu caráter educativo. Esta relação vem, ao longo dos anos, ganhando corpo teórico com o apoio de diversos autores: “vários são os indícios da rápida importância atribuída ao cinema pelos educadores, manifesta em estudos e iniciativas institucionais”. (FAVARETTO, 2004. p.9).

Seja no sentido de assistir um produto cinematográfico em uma sala de projeção com propósito de fruição ou como proposta de trabalhar algum conteúdo escolar em sala de aula, cinema e educação já caminham um longo percurso, mediado pela evolução tecnológica e o acesso aos aparelhos e programas de filmagem, exposição e edição de vídeo.

Moran (1995) já destacava, na década de 1990, que uma das formas de utilização do vídeo na sala de aula era a sua produção e ele sugeria que essa produção poderia ter como objetivo a documentação, o registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos, a criação de noticiários. Esta prática, ao ser colocada em ação, geraria uma grande quantidade de produções que ao serem analisadas poderiam servir de base para o desenvolvimento de diversas outras atividades. O autor sugere também a interferência em determinados produtos como, modificar um programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados. Para ele o professor precisa perder o medo, o respeito ao vídeo, e assim como ele interfere num texto escrito, modificando-o, acrescentando novos dados, novas interpretações, contextos mais próximos do aluno, deveria permitir que se faça com os vídeos, porque



“filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos”. (MORAN, 1995. p. 4).

Fischer (2007) destaca a urgência da inclusão de materiais midiáticos, em linhas gerais, e suas relações com o social e o cultural nos debates sobre didática e práticas de ensino na formação de professores. Em seu entendimento, seriam práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos, o cinema neste sentido, de educação audiovisual, tem muito a acrescentar ao trabalho pedagógico escolar. Desta forma, a autora salienta a importância pedagógica do estudo das imagens, processos de produção de materiais audiovisuais, diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, entre outros.

[...]tais elementos fazem parte dos discursos de nossa época e são aprendidos pelas crianças desde que nascem, habitam suas vidas, participam da construção de suas subjetividades, transformam seus modos de aprender. (FISCHER, 2007, p. 296).

Rizzo Junior (2011), em seu estudo sobre a produção audiovisual e a formação de professores destaca que a formação do professor precisa acompanhar o avanço das tecnologias e das mídias, e portando é dever deste estar preparado e inserido de forma ativa na cultura audiovisual, para que tenha instrumentos para planejar e executar ações pedagógicas que privilegiam a construção da autonomia. Para atender a esta demanda de formação, o autor estabelece diretrizes para um curso de especialização de professores no campo da linguagem e da produção audiovisual em todas as modalidades de ensino, o que, segundo ele, poderia ser adaptado para criação de uma licenciatura em audiovisuais ou em cursos livres.

No sentido da importância da formação continuada de professores para o audiovisual, mencionados por Moran (1995) e Rizzo Junior (2011), a professora responsável pela Oficina de Cinema em estudo menciona a participação em Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

*... também participei dos cursos de formação do Programa de Alfabetização Audiovisual da SMED, voltadas aos professores que desenvolvem projetos de cinema nas escolas. Estes cursos me ajudaram a construir o formato de Oficina que temos este ano: definição de um tema, escrita coletiva do roteiro, definição de papéis, construção do cenário, ensaios com figurino e maquiagem, gravação, análise da gravação, edição.*

\*Gilda de Abreu\*<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Para assegurar a confidencialidade, o nome do participante da pesquisa foi substituído por nome de diretor de cinema. Mais detalhes nos apontamentos metodológicos deste estudo.

Partindo de outro princípio, Duarte (2012), indica que a educação é uma das melhores estratégias para preservação do cinema. Para ela o cinema está perdendo seu lugar como fonte de conhecimento e conseqüentemente, perdendo sua legitimidade social. Sua sugestão é que a educação precisa renovar e estimular novas formas de fazer cinema, privilegiando não apenas, os produtos cinematográficos industriais, mas, devem investir na experimentação, na inovação e na diversidade.

A educação em geral e, em especial a educação escolar, é um espaço privilegiado para formação do gosto estético e, portanto, para preservação de todas as formas de arte. Essa é a principal razão pela qual precisamos continuar investindo em projetos que aproximem as instituições de ensino do cinema e exigir políticas públicas de difusão... (DUARTE, 2012. p.4).

Em outro patamar de análise, Fischer (2009), aborda questões referentes aos modos de operar o cinema e a televisão com ferramenta de educação do olhar e a finalidade de transformação ética e estética da visão de si.

[...] Penso que ensina a ir além das interpretações, da leitura das entrelinhas, do não-dito. Talvez ensine uma generosidade esquecida, de olhar o que está diante de nós e nos entregarmos ao que aquela peça audiovisual nos oferece, sem necessariamente desejar uma espiadela curiosa por trás das cortinas para saber o que *realmente* as imagens *queriam dizer*. (FISCHER, 2009, p.97).

Como exemplo desta abordagem, apontamos o trabalho de Kralik (2012). A autora indica o cinema como um dos caminhos para que as ações educativas estejam permeadas por um constante questionamento ético/ estético. Isso acontece, segundo ela porque, ao olhar um filme estamos diante de uma infinidade de percepções e possibilidades de interpretações. Cada uma destas, propõe desafios formadores, diante dos questionamentos dos outros colocamos em dúvida aquilo que tínhamos certeza. Apesar de tratar da análise do filme “A pequena Miss Sunshine” ela nos deixa apontamentos para considerar produções audiovisuais em geral, buscando sensibilizar o olhar no exercício de uma estratégia de transformação educativa, da compreensão da imagem, enfatizando a questão do sentido, da ética e da estética neste processo: “... a educação, além de incluir ações de aprendizado técnico e informacional precisa ir a diante contemplando uma formação atenta a questões éticas e estéticas de seu tempo”. (KRALIK, 2012. p. 49).

As relações entre cinema e educação são atuais e evoluem com as tecnologias, passando por diversas abordagens teóricas. A utilização do cinema como possibilidade educativa pode ser

realizada de diferentes formas conforme o desejo do professor, que necessariamente precisa estar atualizado no uso das tecnologias.

### **2.2.1 Experiências com Cinema na Educação de Jovens e Adultos**

Tomando as relações entre cinema e Educação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, LEAL (2011) destaca que a EJA precisa ser pensada como um modelo de educação próprio que satisfaça as necessidades de aprendizagem dos alunos: “atividades lúdicas que trabalham e respeitam o caráter ‘experimental’ das produções dos educandos tendem a fomentar cada vez mais a criatividade e a própria criticidade do grupo”. (LEAL, 2011. p.3).

Outro destaque é a relação entre falar de cinema e fazer cinema, e as práticas de diálogo necessárias à construção dos roteiros e falas, bem como o desenvolvimento de atividades individuais que representam o grupo como ideia final, conclusiva do projeto, sugerindo ser coerente utilizar o cinema e a produção de cinema na educação, não só com o viés metodológico, mas também com os conceitos científicos do cinema. Desta forma, salienta a autora:

chamamos atenção aos caminhos que a prática do diálogo como construtor pedagógico pode conduzir, dando ênfase também a criação individual e/ou coletiva como ideia final de conclusão do projeto/atividade. (LEAL, 2011. p. 5).

Coelho et al (2005) relatam de sua experiência como participantes do projeto de educação de Jovens e adultos da Universidade Federal de Minas Gerais onde perceberam que a utilização do cinema, apesar de ser percebida inicialmente pelos alunos como ausência de conteúdo, representa na prática uma partilha de valores no que se referem a seu tempo, modo de vida e cultura. Através da interpretação que cada um dá a uma cena, pode-se perceber que a cultura não é estanque, e que a interpretação de cada um representa esta marca subjetiva, constituindo a identidade dos sujeitos envolvidos.

Apesar da resistência dos alunos que vêm tais atividades como ausência de conteúdo, queremos reafirmar a EJA como espaço de ampliação de repertórios num trabalho que inclui o próprio convencimento dos jovens e adultos, quanto à adequação e mesmo necessidade de convivemos com novas e diferentes formas textuais e com as possibilidades de aprendizagem que geram (...) Quando bem sucedido o professor poderá lograr desenvolver nos alunos não apenas as habilidades relativas à compreensão dos jogos de imagem próprios

da linguagem cinematográfica, mas também o gosto pela leitura estética e pelo cinema. (COELHO et al ,2005, p. 7,8).

Ao tratar o audiovisual e as juventudes, Mancuso (2011) apresenta sua experiência como professora de artes da rede municipal de Porto Alegre no trabalho com seus alunos. Para ela, o audiovisual impõe-se como uma disciplina multirrelacional abrangendo e integrando várias habilidades e promovendo a iniciação dos jovens no uso da técnica, na criação autoral, estimulando a autonomia e a vivência em grupo.

Analisando as produções a partir da ótica de Paulo Freire, percebendo que o educador precisa conhecer de perto a realidade dos alunos, ela sugere que o professor a partir da reflexão crítica e da tomada de consciência deve, ao analisar as produções audiovisuais, proporcionar mudanças no seu fazer pedagógico, oportunizando aos alunos experiências motivadoras de reflexão e tomada consciência de sua realidade para então transforma-la.

Assim, considero que além das práticas audiovisuais desenvolvidas, os alunos obtiveram aprendizados referentes aos interesses deles. Ouvindo colegas, professores, funcionários da escola, fazendo novas conexões, debatendo e refletindo sobre questões que contribuem para as suas formações como indivíduos e cidadãos, se tornam assim co-autores de suas aprendizagens. (MANCUSO, 2011, p.67).

A oficina de cinema, *locus* desta pesquisa, foi gerada no ano de 2010 por ocasião de uma oficina sobre a utilização do Movie Maker, como ferramenta de edição de imagens, proposta aos professores deste Centro Municipal de Educação de jovens e adultos. Um dos resultados desta oficina foi o curta “Histórias de susto e assombração<sup>4</sup>”, apresentado por Correa (2013) em sua Tese de Doutorado. Ainda que enverede por outros caminhos teorico-metodológicos, a mencionada Tese mantém relação com o presente trabalho na medida em que compartilham o espaço da oficina enquanto campo de investigação. O presente trabalho também comunga dos apontamentos de Correa, que afirma ser a produção de audiovisuais, por si, educativa e catalizadora de processos criativos coletivos. Segundo a autora, a escola encontra-se tencionada para uma nova composição e já não lhe cabe a relação com o cinema de forma a doutrinar, informar, ensinar e aprender é imperativo o uso do cinema como espaço de produção criativa.

Tal cinema pode facilitar a busca do devir-filosófico, de devir-artista-cineasta, de cada um dos envolvidos em seus processos fugidios,

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PgN2TFdBYbY> Visualizado em 04/07/2014

podem potencializar processos de singularização que enfraqueçam os modos de subjetivação que barram a efervescência de um novo devir-homem. (CORREA, 2013, p.11)

O conjunto dos trabalhos escolhidos problematizam, por diferentes vieses, a produção de cinema, a urgência da inclusão de materiais midiáticos e de produção de audiovisuais na formação de professores. Percebemos que ao abordar questões relativas aos modos de operar o cinema como ferramenta de educação do olhar e transformação de si, num processo ético/estético, com foco na Educação de jovens e adultos o professor promove tanto a aprendizagem das técnicas e manuseio dos equipamentos e tecnologias quanto motiva experiências de criação autoral, estimulando não só a autonomia mas a vivência em grupo, e desta forma, proporciona oportunidade de reflexão e transformação da realidade, tencionando assim cada vez mais a escola para uma nova composição.

Assim pretendemos demonstrar o lugar de onde saímos para realizar esta pesquisa, o método, que fara frente à escolha das categorias de análise sobre a produção de sentidos e aprendizagens evidenciadas através das falas dos alunos. Para o devido tratamento das falas dos alunos no contexto desta investigação, torna-se importantes considerar apontamento de Mikhail Bakhtin sobre o conceito de enunciado dentro da perspectiva do dialogismo, sua formulação para abordar os fenômenos da linguagem.

### **2.3 Bakhtin vai ao cinema: enunciados e experiência audiovisual**

Mikhail Bakhtin (1895-1975) é um intelectual russo que formula uma abordagem do estudo do fenômeno linguístico, a que se denomina hoje, dialogismo. Em vida, publicou somente duas obras: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *A Poética de Dostoievski*, ambos de 1929. Faraco e Castro (2006) afirmam que, naquele momento, nos anos 1920, Bakhtin foi tratado como um formalista russo. Durante os anos 1930 a 1950, Bakhtin convive em aguda privação material, com doenças crônicas incapacitantes. Além disso, Magalhães (2007) aponta que Bakhtin sofre perseguições pelo regime soviético, tendo sido preso e exilado. A partir de 1960, a obra de Bakhtin vai sendo redescoberta.

Ainda segundo Magalhães (2007), a difusão da obra bakhtiniana na Europa se dá, sobretudo, por intelectuais tais como Tzèvan Todorov e Julia Kristeva. A partir de

então, o pensamento bakhtiniano que, embora interdisciplinar, envolvendo elementos da filosofia, linguística, psicanálise, teologia, poética, teoria social e literária, manteve sua centralidade na questão da linguagem. Atualmente, existem diversos autores que investigam e empregam o dialogismo bakhtiniano, sendo utilizado em diversas áreas das ciências humanas, para a apreciação dos fenômenos da linguagem.

A escolha de um autor tão prolífico quanto Bakhtin traz uma questão teórico-metodológica importante: qual o recorte de sua abordagem da linguagem seria interessante explorar neste momento? Não se trata de explorar as possibilidades do dialogismo para a análise da experiência audiovisual. Tratar esta perspectiva em detalhe, embora interessante, iria para além dos objetivos desta monografia. Indicamos a produção de Pires (2010), como um interessante trabalho exploratório das possibilidades de articulação entre Educação e comunicação a partir da experiência audiovisual considerada a partir de elementos da teoria bakhtiniana.

A dimensão, neste momento mais importante a ser considerada, em Bakhtin, é a dimensão do sujeito e sua constituição. O sujeito se constitui através da linguagem, pelo seu uso efetivo, na inter-relação com os outros sujeitos que também estão a se constituir nesta relação. Esta é uma modificação fundamental com relação ao modelo de comunicação com base nos extremos emissor-receptor. Não mais um sujeito emissor, detentor da mensagem, nem mais um receptor, que deve absorvê-la. Os sujeitos da linguagem, para Bakhtin, são co-partícipes de fluxos comunicacionais, que tanto informam conteúdos e mensagens, quanto para formar identidades singulares, mas que somente se completam se consideradas em perspectiva com outras identidades, em igual processo de co-participação (in)formativa.

Desta maneira, não existe emissão e recepção de mensagens entre sujeitos apassivados pelos seus locais no fluxo de comunicação. Nas trocas comunicacionais, estão envolvidos sujeitos ativos, responsivamente ativos, na medida em que a compreensão de determinado texto, oral ou escrito traz consigo, um juízo de valor sobre o outro interlocutor, uma avaliação com quem se fala-ouve, lê-escreve e do contexto em que esta comunicação acontece, conforme aponta Magalhães (2007).

Em qualquer uma destas situações, os sujeitos alternam-se seus locais de emissor e receptor na medida em que se constituem como sujeitos (de linguagem), no fluxo da comunicação verbal, que vai desde a nossa relação presencial com interlocutores contemporâneos, na oralidade, até a relação com interlocutores de outros tempos e espaços, como na relação autor-leitor, através da escrita.

Às trocas comunicacionais realizadas nesta perspectiva não são meros dizeres, mas enunciados. Um enunciado é a “*unidade real da cadeia da comunicação verbal*”, conforme aponta Bakhtin (2003, p. 269).

Para ele, o enunciado tem sempre caráter comunicativo e é através dele que se registra a história da humanidade e da língua. É através do enunciado que se registra a história da sociedade e se constrói a da língua. A proposta de Bakhtin (2003) é perceber o enunciado em sua relação entre o que o locutor desejava falar e o que o receptor compreendeu e a resposta produzida. Sendo assim o receptor não é passivo, ele exerce no nível do pensamento, uma atitude compreensão ‘responsiva ativa’ que produz uma atitude ‘responsiva ativa’ manifesta na sua resposta através da fala ou de alguma atitude transformando cada um dos agentes em locutor.

Se o enunciado e a compreensão deste é permeada pela compreensão (ruídos) do receptor, então não existem discursos que sejam gerais ou que possam ser compreendidos por todos os sujeitos da mesma forma. No diálogo formado ente enunciados, produzidos da relação de respostas ‘responsivas ativas’ se dá a comunicação verbal.

O enunciado, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, relaciona-se com a oração, compreendida como unidade da língua e distingue-se dela pela alternância dos sujeitos participantes do diálogo. Oração e enunciado se distinguem, nesta perspectiva. A oração restringe-se a materialidade da língua e seus significados, remetendo a um pensamento acabado e dicionarizado. O enunciado, por sua vez, além da materialidade da língua, traz a relação entre dito e seu contexto, a produção de sentidos que, muitas vezes, estão para além das questões formais da análise da língua. Assim, um enunciado diz da materialidade da língua, mas não como um fim em si mesmo, mas como parte da interlocução ativa dos participantes de um diálogo.

Neste processo de interlocução, produzem-se, além de enunciados materiais, orais e escritos, sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Porém, esses sentidos transpassam a materialidade do enunciado, e a eles somente temos acesso indireto, através da análise dos enunciados, na forma de percursos. Desta forma, em uma nota metodológica, encontrar, através do exercício compreensivo sobre os enunciados e seu contexto de produção, alguns balizamentos dos percursos de produção de sentidos dos participantes da oficina de Cinema no contexto ora em estudo, sobre sua participação neste processo e suas aprendizagens, são objetivos deste trabalho.

Assim, a escolha pelo dialogismo bakhtiniano se justifica como forma de apreciar os dizeres da equipe de trabalho envolvida na oficina de cinema. O que eles dizem de si? Quais as suas aprendizagens? Qual as formas de participação neste processo? De certa forma, Pires (2010) nos fornece indícios da importância desta abordagem, ao considerar que a experiência audiovisual, esse “olhar para si” através do vídeo, é interessante, pois “Quando as pessoas se veem no vídeo, essa imagem está situada fora e diante de si. Portanto, elas veem a outro, relacionam-se com a dimensão alteritária de si mesmas”. (PIRES, 2010, p 290). Bakhtin, segundo a autora, analisa a situação do sujeito perante a imagem de si no espelho como sendo sempre um pouco falsa. A única coisa que não enxergamos, efetivamente somos nós mesmos. Precisamos de um espelho. E, mesmo no espelho, precisamos imaginar “um olhar do outro” para nos vermos. Desta forma,

Nossa relação com a imagem externa, segundo ele, diz respeito, inicialmente, não à estética, mas ao seu eventual efeito sobre os outros. Os “outros” de que fala Bakhtin, aqueles com quem nos relacionamos, são constituintes do nosso imaginário, na representação que fazemos de nós mesmos. Nas telas audiovisuais, a imagem é captada pela lente de uma câmera manipulada por alguém que, através do seu olhar, redimensiona o tempo e o espaço vividos, reproduzindo essa imagem em espelhos eletrônicos, que nos trazem informações novas, inusitadas e, às vezes, constrangedoras sobre nós mesmos. (PIRES, 2010, p 290).

A partir destes apontamentos, a autora pontua a importância de atividades deste tipo na escola, na qual o educador, “de retransmissor de conteúdos”, converte-se em formulador de problemas, provocando interrogações e possibilitando o diálogo entre culturas e gerações”. (PIRES, 2010, p 291).

Para além da questão dos enunciados e da experiência audiovisual, outro apontamento importante a este estudo refere-se a instâncias de autoria com base em Bakhtin.

Para compreender a definição de autoria, precisamos trabalhar primeiro com a definição de autor, conforme aponta Faraco (2007), destacando que para Bakhtin, o autor precisa ser compreendido em duas esferas: Autor-pessoa, representado pelo escritor e o Autor-criador que se manifesta na narração criada pelo autor-pessoa e que possui uma axiologia própria e distinta daquele.

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos),



mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. (FARACO, 2007.p.39).

Com as devidas proporções, e como nota metodológica neste trabalho, ao nos referirmos às entrevistas compreensivas, tratamos os entrevistados, no momento das entrevistas como “autor-pessoa”. Contudo, ao analisarmos os enunciados proferidos nas mesmas, elas estão na ordem da (micro)criação, ainda que na oralidade, pelo “autor-pessoa”, de um “autor-criador”, que organiza axiológica e esteticamente, o que vai ser dito e o que vai ser dito como resposta. Esses pequenos exercícios já se constituem como instâncias de autoria. Podemos considera-las como uma certa forma de “fragmentos orais autobiográficos”, balizados pelas perguntas da entrevista e pelo contexto da experiência,

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (FARACO, 2007.p.39).

Esta relação entre o autor-pessoa que responde a uma entrevista e o autor-criador que organiza a fala a partir de uma axiologia pode ser percebida quando Bakhtin trata da autobiografia, nela, o autor-pessoa e o autor-criador distinguem-se no momento em que ao falar de si o autor-pessoa escolhe um conjunto valores através do qual o autor-criador falará, ou seja, a axiologia do autor criador é definida pelo autor pessoa, ou seja, falar de si, contar uma história pessoal, necessariamente pressupõe a escolha de uma axiologia, não é um discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida, mas “Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente a própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido”. (FARACO, 2007.p.43).

Ainda para delimitar algumas instâncias de autoria no presente estudo, destacamos algumas perguntas que segundo Brait e Melo (2007), ajudam a compreender traços de autoria e o que há de extraverbal na constituição do verbal: A quem se dirige o enunciado? Como o locutor percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado?

Estes apontamentos sobre a teoria bakhtiniana complementam e aprofundam elementos que serão importantes para analisar as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa sobre como ele consideram sua participação e aprendizagens na oficina de cinema no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

### **3 “PRODUÇÃO, ENQUADRAMENTOS, ROTEIRO E FILMAGENS” OU OBJETIVOS, QUESTÕES DE PESQUISA E METODOLOGIA**

#### **3.1 OBJETIVOS**

##### **3.1.1 OBJETIVO GERAL**

- Investigar sobre possibilidades educativas de Oficina de produção de cinema para a Educação de Jovens e adultos, através da análise das falas dos participantes.

##### **3.1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO**

Para dar conta do objetivo geral, ao longo do período de pesquisa, realizamos:

- Realizar revisões bibliográficas sobre a história da EJA e em trabalhos acadêmicos e obras que tratam da relação entre cinema e educação e experiências de produção audiovisual EJA.
- Configurar estudo de caso tendo por base a oficina de produção de vídeo (ALVES-MAZZOTTI, 2006), tendo por instrumento de coleta de dados a observação participante (MARTINS, 2004) e entrevistas compreensivas (ZAGO, 2003).
- Analisar os enunciados proferidos pelos sujeitos participantes de pesquisa partir da perspectiva dialógica, conforme pontuada, neste trabalho, a partir dos apontamentos de M. Bakhtin e seus comentadores.

## **3.2 Questões de Pesquisa**

Por vivenciar esta experiência, de optar entre todas as emergências da vida qual terá prioridade em determinado tempo, me identifico e aproximo do grupo de estudantes da EJA e, neste sentido, surgem então as questões norteadoras desta pesquisa.

A participação em oficinas culturais voltadas à criação em cinema traria instâncias de autoria e aprendizagens, que poderiam ser evidenciadas através das falas dos alunos?

De que forma os participantes entrevistados se colocam neste processo?

Como se dá sua participação na oficina de produção de conteúdo em cinema?

## **3.3 Metodologia**

### **3.3.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa (MARTINS, (2004), visto que não pretende classificar suas descobertas em termos numéricos ou gráficos, e sim tematizando as possibilidades educativas de uma oficina de produção de cinema na Educação de Jovens e Adultos, privilegiar a análise dos sentidos atribuídos pelos alunos sobre sua participação e aprendizagens na oficina em estudo.

Neste tipo de pesquisa é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo grupo e que este se disponha a falar de sua vida, tornando a observação realizada pelo pesquisador uma observação participante, ativa, envolvida com os sujeitos, portanto é necessário destacar, que essa proximidade entre o pesquisador e o grupo envolvido na pesquisa não permite a neutralidade, concordando com Martins “a neutralidade não existe e a objetividade é relativa”. (MARTINS, 2004. p. 292).

No presente trabalho, que se configura como um Estudo de caso, caracterizado por ALVES-MAZZOTTI (2006), que ao analisar os apontamentos de dois outros autores (Yin,1984; Stake,2000). Apresenta, entre outras definições, como o estudo de um campo até agora pouco investigado, que leva à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores, realizado em um espaço específico e bem caracterizado. Neste sentido o estudo de caso "surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos" e "retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real" conforme nos aponta a autora citando Yin (1984, p.14).

Comprendemos que a análise dos enunciados dos sujeitos sob o ponto de vista da teoria bakthiniana, no contexto de uma oficina de produção de cinema é um fenômeno pouco investigado e desejamos, fazendo isso, pelo menos gerar hipóteses para estudos posteriores.

Sobral (2007) esclarece que a pesquisa com enfoque teórico de análise bakthiniana consiste em propor que existe entre o particular e o geral, o prático e a teoria, a vida e a arte uma reação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de enunciados. Quanto ao percurso da pesquisa, o autor ainda destaca que o pesquisador deve ver o fenômeno, “[...] no espelho do próprio objeto, claro refratado por seu olhar e atravessado por tudo o que envolvem as pesquisas”. (SOBRAL, 2007, p.116). No entremeio da relação dialógica entre pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa

“Cabe unir as pontas do percurso da pesquisa, com respeito ético a todos os seus aspectos, com equilíbrio teórico e uma sólida visão de totalidade do texto construído. Toda pesquisa é ‘mais uma’ pesquisa; no entanto é ‘a’ pesquisa de um dado pesquisador, sua contribuição para o gênero”.(SOBRAL, 2007, p.117).

Definir a problemática desta pesquisa foi a etapa mais difícil de todo o processo, por conhecer a sistemática da oficina e já ter convivido com o grupo sabíamos que havia muito a ser observado e não conseguíamos optar sobre o foco que daríamos ao trabalho.

Inicialmente tínhamos em mente duas propostas a primeira era analisar a relação dos alunos na produção do filme em que estão trabalhando, e suas aprendizagens técnicas no âmbito da utilização das tecnologias, e o significado destas aprendizagens para cada um dos participantes, a outra era analisar o sentido que o grupo de forma individual ou coletiva, atribui a Oficina de Cinema e as aprendizagens destacadas por eles.

Percebendo que a construção de um trabalho de campo é uma experiência singular, produzindo de forma particular o objeto científico e requisitando uma utilização adaptada dos instrumentos de coleta de dados, nos aproximamos de Zago (2003) e recorremos ao que ela denominou de Entrevista compreensiva, onde o pesquisador, constrói sua problematização a partir do material coletado durante as diferentes etapas da pesquisa. Ou seja, é a partir daquilo que ele observa, percebendo a riqueza do material coletado, que define os pontos de partida para a problematização.

Sendo assim a pesquisa de campo não é instrumento de verificação de uma problemática, mas o ponto de partida para a problematização.

### **3.3.2 Procedimentos Metodológicos**

O estudo foi realizado com o grupo da oficina de Cinema, composto por alunos e ex-alunos da EJA, homens e mulheres, incluindo deficiente visuais, com idades que variam entre 23 e mais de 70 anos.

Então participei de 4 encontros, que aconteciam nas tardes de sexta-feira e, juntamente com a professora, realizamos ensaios, filmagens e a edição das imagens captadas até o momento, depois desses encontros conforme já havíamos combinado, dividimos os participantes em 3 grupos e com cada um destes grupos realizamos a Entrevista compreensiva.

No primeiro momento explicamos que o objetivo da pesquisa é perceber as possibilidades educativas da oficina de produção de cinema na Educação de Jovens e Adultos, em seguida pedi que o grupo falasse, as entrevistas foram filmadas e depois transcritas.

Ao transcrever as entrevistas, fomos percebendo que o grupo direcionava suas respostas de forma a expressar os sentidos e as aprendizagens pessoais ou coletivas, então definimos que a análise das entrevistas seria problematizada a partir de três categorias de análise: Experiência audiovisual; Aprendizagens sobre o trabalho coletivo; Função Permanente/ Qualificadora da EJA. Para garantir a confidencialidade dos dados, os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes de reconhecidos diretores de cinema, nacionais e internacionais, inclusive quando o nome dos entrevistados era citado nas falas de outros. Estes nomes aparecerão cercados por asteriscos (\*...\*), e uma descrição geral dos entrevistados é a que segue:

Nome fictício	Descrição
*Lars Von Trier*	Sexo masculino, aposentado, casado. Aluno do centro de educação.
*Suzana Amaral*	Sexo feminino, aposentada, portadora de baixa visão adquirida após a retirada de um tumor no cérebro, casada. Ex-aluna do centro de educação.
*David Cronenberg*	Sexo masculino, 29 anos, cego de nascimento, solteiro. Aluno do centro de educação.
*Sam Mendes*	Sexo masculino, 23 anos, portador de baixa visão adquirida no nascimento, solteiro. Aluno do centro de educação.
*David Fincher*	Sexo masculino, aposentado, casado. Aluno do centro de educação.
*Maichael Haneke*	Sexo feminino, aposentada, solteira. Ex-aluna do centro de educação.
*Martin Scorsese*	Sexo masculino, solteiro. Aluno do centro de educação.
*Helma Sanders-Brohms*	Sexo feminino, divorciada. Ex-aluna do centro de educação.
*Gilda de Abreu*	Professora da oficina de produção de cinema “Da tecla as telas”.

### 3.4 Contexto da experiência

Segundo o site da SMED, atualmente em Porto Alegre, existem 35 escolas Municipais que ofertam a educação de jovens e adultos.

O objetivo da EJA nas escolas municipais de Porto Alegre é, promover a escolarização, proporcionando a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, capaz de transformar a realidade.

A modalidade EJA subdivide-se em Totalidades iniciais, que visam à construção e à apropriação dos códigos alfabéticos / numéricos e Totalidades finais propiciando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, possibilitando aos alunos a

construção do conhecimento através da formulação de hipóteses e da solução de problemas.

Esta pesquisa foi realizada na Oficina de cinema que acontece todas as sextas-feiras, no período da tarde, em um Centro Municipal de Educação de jovens e adultos no município de Porto Alegre. Estendeu-se ao longo dos meses de Abril a Junho deste ano. Os sujeitos que participaram, são os mesmos que frequentam a referida oficina, sendo 4 mulheres com idade entre 40 e 65 anos, uma delas portadora de baixa visão, e 7 homens com idade entre 23 e 70 anos, sendo um deles portador de baixa visão e outro cego. Neste semestre, o grupo vem desenvolvendo atividades de produção de um curta-metragem que inicialmente está sendo chamado de “O Velório”.

### 3.5 Projeto de Oficina de cinema

Segundo a professora que realiza a Oficina de Cinema, a proposta pedagógica desenvolveu-se de forma a contemplar o Planejamento Anual do Centro Municipal de Educação de Trabalhadores. Este planejamento previa a ARTE como interlocutora das áreas do conhecimento com a finalidade de tirar o aluno da posição de espectador produzindo novos sentidos e incorporando as tecnologias audiovisuais à prática educativa. Em princípio, pretendia apenas a aquisição de tecnologias para uso em sala de aula, mas evoluiu e se tornou mais abrangente a partir do momento que modificou sua proposta. Sobre este aspecto comenta a docente:

*No início, o objetivo era potencializar o uso de recursos tecnológicos da escola para fins de expressão criativa. Na época tinha uma turma de T3 onde só os deficientes visuais utilizavam computador todos os dias. No primeiro ano, em sala de aula, notei que alguns alunos não tinham afinidade e/ou não queriam usar os nets e notebooks. Então, no ano seguinte, propus a Oficina onde participa quem quer. No primeiro e segundo ano da Oficina, desenvolvi propostas ainda ligadas a dinâmica de sala de aula, com contação de histórias e escritas individuais antes de definir o roteiro coletivo. Também participei dos cursos de formação do Programa de Alfabetização Audiovisual da SMED, voltadas aos professores que desenvolvem projetos de cinema nas escolas. Estes cursos me ajudaram a construir o formato de Oficina que temos este ano: definição de um tema, escrita coletiva do roteiro, definição de papéis, construção do cenário, ensaios com figurino e maquiagem, gravação, análise da gravação, edição.*

\*Gilda de Abreu\*

Este ano a turma está trabalhando com a ideia que surgiu durante uma viagem, realizada em 2013, quando professores e alunos cantavam e contavam piadas e um dos alunos declamou o “Poema para meu velório” de Evaldo Nascimento<sup>5</sup>.

*...ai começamos a dar risada que eu e o \*David Fincher\* ia ser os que choravam no velório, como é? carpideira, eu e o \*David Fincher\* seria os carpidero. E aquela história se desenrolou e começou, quem sabe vamos fazer um filme de velório, ...*

*\*Lars Von Trier\**

Neste ano, através de trabalho colaborativo entre a professora e os demais participantes a equipe elaborou o roteiro, escolheu os cenários, o figurino, filmou as cenas e está atualmente trabalhando na edição coletiva do curta metragem “O Velório”, que representará a escola no Festival escolar do Programa de alfabetização visual.

Para a professora a oficina de produção de cinema exerce uma função que consideramos qualificadora também no sentido docente.

*Em setembro de 2014, completo 20 anos de docência em EJA. Alguns alunos do CMET têm ainda mais tempo que eu na escola. Então, a cada novo início de ano, busco uma forma de reinventar a minha prática. Quando fiz o curso de Movie Maker, e trouxe essa experiência para os alunos, vi que não tinha mais volta. Já ouvi algumas centenas de histórias de vida dos alunos que dariam excelentes roteiros. A possibilidade deles mesmos reconstruírem estas histórias e, revivê-las dando-lhes um novo sentido é, no mínimo, terapêutico.*

*\*Gilda de Abreu\**

Este trecho da fala da professora já destaca a importante colaboração da oficina no sentido de assunção de autoria, no momento em que diz: “a cada novo início de ano, busco uma forma de reinventar a minha prática”. Nesta direção, pode-se pensar que a produção de sentidos de um projeto como este é não somente dos alunos na elaboração dos audiovisuais, mas igualmente do professor da Educação de Jovens e Adultos na proposição e aprimoramento das estratégias de trabalho pedagógico concernentes à oficina da produção. Este apontamento, embora não seja foco específico deste trabalho, pois se referem à perspectiva dos estudantes, cabe ser realizado, para compreendermos de forma mais apropriada o contexto e as dinâmicas pelas quais os enunciados dos estudantes acabaram sendo elaborados.

<sup>5</sup> O autor é jornalista, formado pela Faculdade de Comunicação Social Hélio Alonso (Facha), em 1985, professor da rede estadual do Rio de Janeiro, poeta, cronista e compositor.



## **4 “NA MESA DE EDIÇÃO”: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

### **4.1 Experiência audiovisual**

A partir das respostas às entrevistas, percebe-se, que em linhas gerais há uma diversidade de sentidos produzidos na oficina. Enunciados que remetem ao reconhecimento, desenvolvimento de projetos (instancias de autoria), satisfação, troca

de experiências, entre outros aspectos, que, neste momento, denominamos “experiência audiovisual” na perspectiva dos participantes da oficina. Neste momento, nos referimos mais especificamente a movimentos que apontam para a autoria e da experiência de ter participado da produção de audiovisual e “ver-se” na tela.

Destacamos alguns enunciados que demonstram que a oficina proporciona aos sujeitos envolvidos a experiência de ter seu trabalho audiovisual reconhecido e aplaudido, trazendo satisfação e incentivando a assunção de autoria por parte dos envolvidos no processo de construção de um filme como autor e realizador de conteúdo.

Neste primeiro exemplo vemos \*David Fincher\* apresentar um enunciado em que demonstra claramente sua satisfação ao ser aplaudido pelo material produzido.

*Eu acho que não tem coisa melhor da nossa vida, eu por exemplo que to na 3ª idade, do que tê o pagamento como um aplauso. O ano passado eu fiquei lá no teatro esperando chegar aminha vez, quando chegou foi o dia mais feliz da minha vida, com 60 anos, foi aquele dia que passou o **meu filme**.*

\*David Fincher\*

Ao dizer “meu filme” ele está se referindo a algum dos filmes que gravou em casa com a esposa exercendo a função de “câmera” e que participou do Festival escolar.<sup>6</sup>

Em momentos anteriores à entrevista compreensiva \*David Fincher\* havia me comentado a respeito de seu projeto em andamento, primeiro planeja assistir ao filme “Getulio” lançado em maio deste ano e depois criar um roteiro para transforma-lo em um curta-metragem que possa ser filmado.

*Eu já to, vou começar a assistir, eu sou bem zero nesta coisas, quero fazer esse filme do Getulio Vargas que surgiu agora e quero ver se ano que vem eu faço o papel do Toni Ramos.*

\*David Fincher\*

Ao falar “vou começar a assistir”, \*David Fincher\* está relacionando a construção do roteiro do curta metragem a um exercício axiológico de recorte de um

<sup>6</sup> Filmes com autoria de \*David Fincher\*:

<http://www.youtube.com/watch?v=1aP4Bk-7m6A>

<http://www.youtube.com/watch?v=Rk1Sr8UdMc8>

<http://www.youtube.com/watch?v=yN84qu0561w>

produto audiovisual pronto, conforme apresentado anteriormente, Faraco (2007) demonstra que o autor-criador dá forma ao conteúdo, ao apresentá-lo não como um escritor passivo frente aos eventos da vida, mas assumindo uma posição axiológica e desta forma recortando e reorganizando os fatos esteticamente.

A seguir, a fala de \*Helma Sanders-Brohms\* apresenta compreensões de pontos importantes para construção de um roteiro e também falando da autobiografia que para Bakhtin não é um discurso direto de si mas um enunciado que adota um posicionamento axiológico frente a própria vida transcendendo os limites do vivido.

*Eu entrei esse ano, nesse trabalho aí com a intenção de realizar um desejo, um sonho que eu tenho de contar, uma parte, um resumo só da minha vida né, porque se eu fosse contar tudo da minha vida desde adolescência até hoje daria livros, então, é um pequeno resumo de tudo que aconteceu comigo né, dos 14 anos pra cá. Então é uma **história longa que tem começo meio e fim, feliz no começo triste no meio, sei lá e depois um final que daí as coisas melhorou, veio a fuga, de novo a separação.** Porque na verdade eu fugi duas vezes primeiro eu fugi dos meus pais e a pouco tempo, agora a 11 anos atrás eu fugi do meu marido que hoje eu já tô divorciada. Então é uma história bem interessante e eu gostaria de trazer essa história ... Eu tenho esperança de trabalhar em cima desta história que tem muito mais coisa pra contar.*

\*Helma Sanders-Brohms\*

Na autobiografia o autor-pessoa e o autor-criador distinguem-se no momento em que ao falar de si o autor-pessoa escolhe um conjunto valores através do qual o autor-criador falará, ou seja, a axiologia do autor-criador é definida pelo autor pessoa, que neste exemplo, define sua vida como “...uma história longa que tem começo meio e fim, feliz no começo triste no meio, sei lá e depois um final que daí as coisas melhorou veio a fuga, de novo a separação”.

Ao adjetivar as etapas da sua vida ela assume um conjunto de características que dão ao autor-criador a condição de classificar eventos em bons e maus quando estes mesmos acontecimentos poderiam ser considerados em outro tipo de valoração a partir de outra axiologia.

Relação axiológica semelhante se dá no enunciado de \*Lars Von Trier\*, mas este conforme nos detalha Pires (2010), no sentido de ver sua imagem na tela do cinema.

*É uma coisa diferente porque a gente se sente tão bem quando tá lá na tela do cinema, falando da nossa vida, da nossa história e é isso que faz a gente vir aqui deixar o que tem pra fazer em casa o trabalho e todas as outras coisas que agente*

*abre mão e vem pra cá, eu me sinto muito bem fazendo isso.*

*\*Lars Von Trier\**

Pires (2010), nos aponta indícios da importância deste olhar para si através do vídeo, o locutor ao dizer “É uma coisa diferente” manifesta a alteridade percebida por ele ao perceber que a imagem está situada fora de si e diante de si. A autora explica que o que é visto na tela é um outro eu, a partir de um espelho onde necessariamente precisamos de um ‘olhar do outro’ para nos vermos.

Segundo Bakhtin (1997), a arte “dialógica” tem acesso a um terceiro estado, acima do verdadeiro e do falso, do bem e do mal, cada ideia é a ideia de alguém, e situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa, portanto podemos ter uma multiplicidade de pontos de vista ou seja, os das personagens e o do autor que lhes é assimilado sem privilégios ou hierarquia entre eles.

Percebemos a partir destas poucas falas, selecionadas dentre tantas outras, nas quais demos ênfase à análise das questões de autoria, autobiografia e a experiência de ver-se na tela que, mesmo não tendo mais o formato inicial planejado para ser uma atividade de sala de aula, ou seja, estruturada e planejada de forma a percorrer caminhos pré-definidos, a oficina diferente disso, assume o compromisso de compartilhar as etapas de criação conforme as necessidades aparecem, professora e alunos aproximam-se daquilo indicado por Gerbasi (2012), de que a aprendizagem em cinema precisa assumir caráter prático e menos teórico. Isto não quer dizer que não existe empenho intelectual, que tudo seja feito sem compromisso, pelo contrário, ao se perceberem co-autores do projeto, o grupo compartilha responsabilidades que excedem o período temporal da oficina e permeia a vida dos sujeitos, capacitando-os a fazer de si e de seu mundo uma crítica consciente e instrumentalizando-os para a superação das exigências educacionais do percurso escolar.

A se falar dos conteúdos envolvidos podemos perceber que não existem limites, as questões de autoria e autobiografia exercem influência na produção de textos escritos, e por sua vez dão lugar ao interesse do autor de tratar questões que lhe despertam interesse e fazem parte de sua realidade autêntica proporcionando necessidade real de uso da leitura/escrita e para além dela, do letramento.

## 4.2 Aprendizagens sobre o trabalho coletivo

Das aprendizagens, os enunciados trazem elementos sobre construção de texto coletivo, troca de experiências, respeito às opiniões, tolerância, cidadania, etapas de uma história, enredo, percepção quanto a sua capacidade de aprender.

Dada a riqueza do material coletado nas entrevistas, abordar a todas estas questões com o devido vagar iria para além da oportunidade tempo/espço desta pesquisa.

Evidenciaremos, nesta análise, os enunciados que manifestam a troca de experiência e processos coletivos de escrita de roteiro e produção audiovisual.

Conforme já abordamos, aprendizagens do trabalho coletivo, da troca de ideias e experiências, é segundo Gerbasi (2012) o ponto culminante da relação entre cinema e educação, sendo, segundo o autor um dos principais elos de ligação entre produção de cinema e educação. Esta relação se evidencia na fala de \*Lars Von Trier\*:

*É um trabalho prazeroso porque além do encontro com os colegas, na aula agente já se encontra e conversa com os colegas, e aqui é mais uma liberdade de estar perto dos colegas de conviver com eles também e trocar uma experiência, porque na verdade o filme pra nós é uma troca de experiência.*

\*Lars Von Trier\*

Ainda falando sobre a troca de experiências, \*David Cronenberg\* aponta para relação de troca entre gerações, que tem na EJA espaço privilegiado, mas muitas vezes não explorado em sala de aula.

*Com o grupo agente dá um incentivo pras pessoas mais de idade pra se juntarem conosco, nós aprendermos com eles e eles aprendem com nós. Porque as pessoas demais idade sempre tem uma experiência pra passar pra gente entendeu? ...a pessoa de idade ela sempre tem uma coisa boa pra passar pra gente...*

\*David Cronenberg\*

Em seu trabalho Pires (2010) já apontava esta possibilidade, indicando que o educador no contexto da educação audiovisual poderia possibilitar o diálogo entre culturas e gerações.

\*David Cronenberg\*, destaca ainda, a contribuição que este grupo, em que participam três cegos, exerce no contexto educacional, de divulgação das

potencialidades de aprendizagem dos sujeitos cegos ou com baixa visão, servindo, segundo ele, como ferramenta de motivação para outras escolas e professores.

*(Falando sobre a participação deles- cegos) ... e pode incentivar outras escolas também, porque daí, vão ver e: - A, bah! Eles fazem tudo isso! E pode um professor, (pensar) ...vamos fazer também.*

*\*David Cronenberg\**

Nos vídeos em que atua, *\*David Cronenberg\**<sup>7</sup>, que é cego de nascença, sempre que possível, coloca uma cena em que representa um repórter radiofônico e, para isso, ele criou uma rádio fictícia – Radio Sentir, conforme *\*Sam Mendes\** me contou em momento informal de conversa.

Por estarem envolvidos desde a escolha do tema e escrita do roteiro os sujeitos atuam como sujeitos ativos, nas trocas comunicacionais, responsivamente ativos, na medida em que a compreensão do poema “O Velório”, que deu origem ao trabalho audiovisual no qual o grupo está empenhado, traz consigo, um juízo de valor sobre o outro interlocutor, uma avaliação com quem se fala-ouve, lê-escreve e do contexto em que esta comunicação acontece, conforme nos aponta Magalhães (2007).

*Aparentemente assim vendo parece que é fácil mas foi difícil, tudo que é difícil é prazeroso, tudo que é difícil que vai construindo tijolos por tijolos, ideias e vai ajudando muito ai, que vai unindo os pensamentos de cada um dentro destes contextos de ideias e vai ficando legal.*

*\*Martin Scorsese\**

Ao utilizar a metáfora de uma construção, “tijolos por tijolos”, *\*Martin Scorsese\** exemplifica construção de um texto coletivo onde os sujeitos alternam seus locais de emissor e receptor colaborando e unindo pensamentos para um projeto coletivo.

Desta forma, elaboram juntos, primeiro em formato escrito e depois em produto audiovisual uma história que reflete um momento da língua e da sociedade atuais, bem como enunciados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, percebendo a marca subjetiva de cada um dos envolvidos no processo.

---

<sup>7</sup> Vídeo disponível: <<http://www.youtube.com/watch?v=jzQ-B0OASPw>> Visualizado em 04/07/2014

Este reconhecimento do caráter coletivo do trabalho desenvolvido na oficina de cinema é evidenciado por \* Sam Mendes\*:

*Eu queria dizer também, que isso aqui não foi um trabalho só de nós cinco que tamo aqui, tem mais toda uma coletividade, tem mais os outros colegas que tu entrevistou.*

\* Sam Mendes\*

Para além da coletividade, \*Sam Mendes\* aponta uma mudança importante na sua forma de se relacionar com as pessoas. Seu desafio é potencializado pela sua participação neste curta-metragem, como diretor.

*Ta sendo importante pra mim por que...Eu sempre fui autoritário e hoje com eles, eu to aprendendo a ser menos autoritário.*

\*Sam Mendes\*

Podemos observar que essa construção coletiva proporciona oportunidades para desenvolver estratégias de compreensão, constituindo os sujeitos a partir da linguagem e essa é uma relação fundamental para Bakhtin.

Leal (2011), chama atenção a estes caminhos que a prática do diálogo como construtor pedagógico pode conduzir, na medida em que favorece as relações entre os sujeitos envolvidos na prática dialógica. Para Kralik (2012), todo este diálogo necessário à construção dos roteiros e falas, e o desenvolvimento de atividades individuais que representam o grupo no trabalho final, proporcionam oportunidades para desenvolver estratégias de compreensão, sensibilizando o olhar para o ético/estético. Neste sentido, da relação dialógica, os sujeitos se constituem através da linguagem e para Bakhtin esta é uma relação fundamental.

### **4.3 Por uma função qualificadora da EJA.**

Chamou a atenção, em todas as falas dos entrevistados, a presença de elementos que vão além da mera escolarização de Jovens e Adultos, encaminhando-se para uma perspectiva que se volta para a Educação de Jovens e Adultos, permanente e ao longo da vida. Os índices destas questões nos enunciados dos entrevistados seria a presença de

motivações para realizar e aprender com a oficina que não estão diretamente ligadas à certificação ou a escolarização *per se*.

\*Martin Scorsese\* demonstra a importância das oficinas culturais, oferecidas pelo centro de educação, das quais foi participante em momento anterior, no sentido de capacitá-lo a representar o personagem vivido por ele e também nas suas relações pessoais.

*A experiência que peguei um pouco do lado teatral, no coral desenvolvi muito a minha postura, minha maneira de ser. Ampliou muito as “pontariedades” do aprender e viver nestas experiências.*

\*Martin Scorsese\*

Interessante notar o comentário feito por \*Martin Scorsese\*, que se remete a experiências coletivas anteriores, ao *lado teatral*, ao *coral*, como uma ampliação das suas “pontariedades”. Como definir este neologismo, a palavra “pontariedades”? Se for espontaneidade, acho que ele se sente mais confortável para aprender. Se for Potencialidades, acredito que ele se enxerga mais capaz de viver desafios. Enfim, longe de tentar fazer uma análise determinista, o neologismo criado por \*Martin Scorsese\* serve para destacar a importância dada por ele a oficina. E tais apontamentos remetem, para a presença nos enunciados dos entrevistados de elementos que se direcionam à função qualificadora da EJA, já mencionada neste trabalho com vistas a uma educação voltada ao desenvolvimento do potencial humano. Conforme o parecer Jamil Cury sobre as diretrizes curriculares da EJA, a função qualificadora da EJA está intimamente ligada a seu desenvolvimento:

Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (BRASIL, 2000, p.11).

Cada entrevistado acaba construindo enunciados neste sentido, mas de acordo com o seu contexto. Alguns associam às vivências coletivas, conforme vimos com \*Martin Scorsese\*. Em outros participantes da pesquisa, como \*Suzana Amaral\*, as falas que remetem à função qualificadora da EJA aparecem atrelada à história de vida e aos objetivos que lhe levam a participar da oficina. Ao iniciar a entrevista compreensiva



sobre o sentido da Oficina de cinema ela perguntou: - Posso falar sobre a minha deficiência?

Aos nossos olhos, falar sobre a deficiência visual não responderia a questão proposta, mas como o propósito era permitir que os participantes expressassem seu pensamento sem intervenções direcionadoras, respondi que sim.

01	<b>Com 47 anos eu perdi a visão.</b> <i>Eu não sabia porque né, eu pensei que era por</i>
02	<i>causa da diabete, e foi por causa de um tumor na cabeça do tamanho de uma</i>
03	<i>laranja, né. E ai eu me senti assim ó, <b>eu me senti no chão</b>, assim sabe, como diz o</i>
04	<i>ditado eu não sabia o que eu ia fazer, (...) Daí eu <b>comecei a estudar tudo</b>, começar</i>
05	<i>lá de baixo porque eu tinha até a sétima série mas daí como eu parei de estudar</i>
06	<i>pra casar, fiquei 32 anos casada. Meu marido nunca deixou eu trabalhar nunca</i>
07	<i>deixou eu estudar, mas quando ele faleceu, depois de um ano que ele faleceu eu</i>
08	<i>perdi a visão, daí o que que eu fiz? Voltei a estudar. <b>E aí eu me formei o ano</b></i>
09	<b>passado do primeiro grau e agora pra mim não ficar em casa eu vim fazer a</b>
10	<b>oficina e pra não perder o vínculo dos meus amigos, das minhas professoras.</b> (...)
11	<i>) Eu me sinto assim, eu tenho auto estima, sabe, eu sinto assim que pro meu ego,</i>
12	<i>que eu gosto, né de fazer alguma coisa, eu tô na academia, tô no colégio e eu</i>
13	<i>ainda pretendo fazer informática lá na associação dos cegos, to esperando que</i>
14	<i>eles me chamem porque eu não quero parar, eu quero fazer o segundo grau o ano</i>
15	<i>que vem e ai eu terminando o segundo grau né, ta bom pra mim.... (...) É muito</i>
16	<i>bom, sabe participar, eu me sinto bem assim, a auto estima, sabe uma coisa tão</i>
17	<i>boa participar. Os meus filhos, sabe, eles tinham vergonha de mim, antes ne, mas</i>
18	<i>agora não, no começo né... mas eu nunca tive vergonha de andar de vergonha</i>
19	<i>porque <b>tem pessoas, uma colega minha, ela não saiu mais de casa porque perdeu</b></i>
20	<b>a visão.</b> (...) Tu ve se, eu não operasse eu ia morrer, se eu operasse também era
21	<i>arriscado e to aqui, graças a Deus fazendo cinema.</i>
22	<i>Eu comecei a vir nas oficinas ai optei, podia fazer outras coisas ne mas dai</i>
23	<i>optei por fazer cinema, filme ne, a eu to gostando, adorando to me sentindo uma</i>
24	<i>celebridade. <b>Uma que eu sempre gostei de cinema, teatro, essa coisas né, eu me</b></i>
25	<b>sinto bem com meus colegas minhas professoras.</b>

\*Suzana Amaral\*

Depois de ouvi-la, percebemos a relação entre a deficiência e a oficina de cinema, para ela a vida começou depois da morte do marido e perda da visão, em seu enunciado vemos questões de gênero, vontade de estudar, relacionamento familiar, permeados pela cegueira como ponto de inflexão no percurso. A cegueira é normalmente vista como símbolo de limitação, mencionada por ela ao referir que “*tem pessoas, uma colega minha, ela não saiu mais de casa porque perdeu a visão*” (1.18-19). Aconteceu o mesmo com ela num primeiro momento, pois ela diz *eu me senti no chão* (1.3). Mas, passado este momento, ela começa “*a estudar tudo*” (1.4), fazendo com que ela saia de casa para voltar a estudar, participando de processos educativos em

espaços escolares e não escolares: “*eu gosto, né de fazer alguma coisa, eu tô na academia, tô no colégio e eu ainda pretendo fazer informática lá na associação dos cegos,*” (l.13)

Realizar estas atividades, mudaram o seu modo de viver e se relacionar com a família que, segundo ela, não sente mais vergonha dela, neste sentido, aquilo que para muitos poderia ter sido motivo de introspecção revelou-se como motivador de autoestima manifesta no prazer de estudar e se fazer ver através dos vídeos produzidos.

Outro ponto é a motivação expressa por ela para realizar a oficina e permanecer frequentando a escola mesmo após ter se formado no ensino fundamental e a importância atribuída por ela ao vínculo com os amigos e as professoras e o desejo de não ficar em casa: “*(...) pra mim não ficar em casa eu vim fazer a oficina e pra não perder o vínculo dos meus amigos, das minhas professoras* (l. 9,10) Desta forma ela expressa perceber a escola como um lugar de experiências que excedem o sentido da certificação.

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (BRASIL, 2000.p.10).

Pelos diversos comentários realizados, o enunciado de \*Suzana Amaral\*, remete a preconizado pelo Parecer Jamil Cury sobre a função qualificadora da EJA, ainda que ela, aluna egressa da EJA, não deva ter estudado este documento em seu currículo escolar. Utilizamos a fala dela como exemplo, pois há outros enunciados em que se pode evidenciar ressonâncias entre as falas dos integrantes da oficina e o teor da função qualificadora da EJA, a partir do Parecer CNE nº11/2000 (BRASIL, 2000)

Percebemos nestas falas a reverberação do caráter qualificador, manifesto na relação dos sujeitos com a oficina. Com o fim a conclusão desta sessão, as respostas obtidas, ainda que em primeira aproximação, permitem pensar em um diálogo com o trabalho de Marchioro (2013) que, também com um referencial a partir da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, em outro contexto, perguntando aos estudantes da EJA os sentidos deste processo educativo para eles.

Neste contexto de investigação, a autora encontra nos enunciados proferidos pelos alunos da EJA entrevistados, algo que foi denominado, no trabalho de Marchioro, de uma “lógica de suplência”: os sujeitos da pesquisa elaboram enunciados referindo-se

à EJA como uma forma de completar sua escolaridade de forma mais rápida, mais fácil e, se possível pulando etapas, com ênfase nos estudos para inserção no mercado de trabalho. Enunciados contrastantes com o que encontramos neste trabalho.

Em nossa investigação, muitos enunciados, dos quais destacamos dois, remetem à EJA e sua função da formação ao longo da vida e de forma permanente, com ênfase no desenvolvimento do potencial humano. É realmente curioso o contraste. As instituições investigadas distam poucas quadras uma da outra. Não está no currículo dos estudantes, de ambas as instituições o estudo sistemático de modelos de Educação de Jovens e Adultos, para que os alunos pudessem se posicionar conscientemente sobre o assunto. Ainda que sejam necessárias novas investigações sobre este tema, é importante notar que as condições de produção dos enunciados, compostas pelas oficinas, por planos políticos pedagógicos, práticas pedagógicas e organizações curriculares, enfim, as compreensões sobre a EJA são distintas em ambos os contextos. De certa maneira, elas podem também interferir, ainda que indiretamente, nas compreensões sobre as funções da EJA nos enunciados dos estudantes, dada a distinção entre essas compreensões nos dois contextos de investigação aqui mencionados.

## 5 “PÓS – PRODUÇÃO” OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposta de evidenciar as possibilidades educativas de Oficina de produção de cinema para a Educação de Jovens e adultos, no primeiro momento realizamos revisões bibliográficas que deram conta de traçar um breve histórico da educação de jovens adultos no Brasil, contextualizando as especificidades e as funções desta modalidade de ensino. No segundo momento, iniciamos o estudo de caso com a observação participante e as entrevistas compreensivas como instrumentos de coleta de dados.

Através das entrevistas compreensivas tivemos oportunidade de demonstrar os enunciados a partir do ponto de vista do locutor e daquilo que considera real. Os enunciados não foram analisados com finalidade de determinar uma verdade, visto que esta, para Bakhtin, não tem apenas uma forma de se apresentar, mas como uma verdade entre outras, como a expressão de um ponto de vista possível aos sujeitos neste momento e em virtude de sua relação com os demais participantes do grupo de pesquisa.

Por fim, passamos a análise dos enunciados enfocando o dialogismo, conforme descrito por M. Bakhtin e demais autores, portanto os enunciados não podem ser tomados como enunciados individuais, mas na sua relação dialógica com o outro, indispensável, visto que o diálogo se dá na relação entre as pessoas.

Observando as questões que nortearam a pesquisa e que tratam sobre as instancias de autoria e aprendizagens dos sujeitos participantes da oficina de produção de cinema, partindo das categorias de análise apresentamos algumas conclusões e apontamentos para estudos posteriores.

Neste sentido, a oficina de produção de cinema na educação de jovens adultos, atende a especificidade da EJA como modalidade de ensino por reforçar a ligação entre a educação e o mundo do educando.

Dentre as funções apontadas por Jamil Cury (2000), enquadra-se na função reparadora demonstrando a capacidade de desenvolver-se em modelo pedagógico próprio atendendo as demandas e características de seu público alvo e equalizadora no acesso a bens culturais, oportunidades de trabalho e de cidadania que precedem do letramento, mas consideramos que principalmente a função qualificadora fica

caracterizada como um caminho para descobertas de vocações e realizações de si qualificando a educação ao longo da vida.

Percebemos a partir destas poucas falas, selecionadas dentre tantas outras, nas quais demos ênfase à análise das questões de autoria, autobiografia e a experiência de ver-se na tela que, mesmo não tendo mais o formato inicial planejado para ser uma atividade de sala de aula, ou seja, estruturada e planejada de forma a percorrer caminhos pré-definidos, a oficina diferente disso, assume o compromisso de compartilhar as etapas de criação conforme as necessidades aparecem, professora e alunos aproximam-se daquilo indicado por Gerbasi (2012), de que a aprendizagem em cinema precisa assumir caráter prático e menos teórico. Isto não quer dizer que não existe empenho intelectual, que tudo seja feito sem compromisso, pelo contrário, ao se perceberem co-autores do projeto, o grupo compartilha responsabilidades que excedem o período temporal da oficina e permeando a vida dos sujeitos, capacitando-os a fazer de si e de seu mundo uma crítica consciente e instrumentalizando-os para a superação das exigências educacionais do percurso escolar.

A se falar dos conteúdos envolvidos podemos perceber que não existem limites, as questões de autoria e autobiografia exercem influência na produção de textos escritos, e por sua vez dão lugar ao interesse do autor de tratar questões que lhe despertam interesse e fazem parte de sua realidade autêntica proporcionando necessidade real de uso da leitura/escrita e para além dela, do letramento.

Os resultados limitam-se a este grupo em suas características e especificidades e ao momento histórico em que esta pesquisa foi realizada, limitam-se ainda a nossa axiologia, visto que outras falas poderiam ter sido escolhidas ou mesmo outras análises poderíamos ter feito sabemos também que ao transcrever os enunciados para forma de oração escrita, podemos ter perdido alguma relação entre o que foi enunciado e seu contexto, visto que o enunciado engloba o extraverbal e o contexto da enunciação.

Apesar das limitações esta pesquisa contribui no sentido de apresentar elementos importantes para direcionar o olhar docente para a oferta de oficinas culturais de produção de cinema em espaço escolar como ferramenta qualificadora da EJA, promovendo instâncias de autoria e aprendizagens.

Como desafios futuros propomos a exploração das possibilidades do dialogismo para a análise da experiência audiovisual, e a duplicação desta pesquisa em outras oficinas culturais na EJA e também com alunos não participantes das oficinas, no centro de educação que ora foi *locus* de pesquisa, para verificar se, nesta ampliação do estudos,

enunciados que tenham ressonância de uma função qualificadora da EJA se mantém ou se haveria diferenças entre grupos que participam das oficinas e grupos que não participam destes processos educativos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. Ed. Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11/2000. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: 2000. Parecer de Carlos Roberto Jamil Cury.
- COELHO, Ana Maria Simões; EITERER, Carmem Lucia; MATI, Emmeline Salume; SILVA, Thiago, Luiz Magalhães. O aluno de EJA e a experiência do cinema. VIII Seminário de educação de jovens e adultos. Unicamp/ Campinas/ SP, 2005.
- CORREA, Elenice Mattos. **Entre sudezes e cegueiras, fantasmas e lobisomens**: trajetórias e devires de um cinema em uma educação de jovens e adultos.
- DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. Ribeiro, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- DUARTE, Rosalia. A educação como estratégia de preservação do cinema. Publicação eletrônica. Artigo Científico. 2012. Disponível em : <http://cinemasemfronteiras.ning.com/forum/topics/a-educacao-como-estrategia-de-preservacao-do-cinema>
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Apresentação. In: FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto (orgs). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2006
- FAVERETTO, Celso. Prefácio.p.9-14. In.SETTON, Maria da Graça Jacinto(Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema a educação. SP/ Annablume: USP/ 2004.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Docência, cinema e televisão**: questões sobre formação ética e estética. In Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40 jan/abr 2009. Pg 93-102
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. In Revista Brasileira de Educação v. 12. N 35. Maio/ago 2007. Pg290- 299.
- FRANCO, Marília. Você sabe o que é I.N.C.E? p.21-36.In. SETTON, Maria da Graça Jacinto(Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema a educação. SP/ Annablume: USP/ 2004.
- FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Diálogos Sobre a Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1982
- \_\_\_\_\_. **Educar com a Mídia**: novos diálogos sobre a Educação. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2011
- GERBASI, Carlos. Cinema: **Primeiro Filme**: Descobrimo, fazendo, pensando. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2012.
- ILLICH, Ivan - **Sociedade sem escola**. Petrópolis. Vozes. 1981. 186 p.
- KRALIK, Gabriela Schimacher. **Pequena Miss Sunshine**: diálogos possíveis entre cinema e educação.
- LEAL, Lucas. **Cinema e/ou filme**: Tecnologia e arte na educação de jovens e adultos. Encontro Funarte políticas para as artes. RJ/ 2011.
- LÉVY, Pierre. **Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993.

- MAGALHÃES, Lucilha de Oliveira. Introdução ao Pensamento de Bakhtin. **Locus**: revista de história. Juíz de Fora: UFJF, vol 13, n 1. p.210-215. 2007. Documento disponível em <<http://www.ufjf.br/locus/files/2010/02/111.pdf>> Acesso em 05 jun. 2014.
- MANCUSO, Nadia Herter. **É nois na quebrada!** O olhar dos jovens através da produção audiovisual. 2011.
- MARCHIORO, Kelli Cristine. **O que EJA para ti?** Os sentidos da eja na perspectiva discente. Porto Alegre: UFRGS/FACED. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Documento disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77296/000895845.pdf?sequence=1>. Acesso em 01 jul.2014
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza – **Metodologia de Pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.
- MIRANDA, Carlos E. A., RIGOTTI, Gabriela F. R., COPPOLA, G.D. A educação pelo cinema. Publicação eletrônica. :© 2006 Artigo Científico. Todos os direitos reservados, 2006. (sem política editorial)
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**: Olhar, ouvir, escrever. P 17 – 35. In. O trabalho antropológico sobre moral e ética, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Coleção Educação Contemporânea, (aparece 2 editoras na capa?) Ed. Autores associados e Cortez Editora, 2010.
- PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP. V. 36, n. 1, p.281-295. Jan/abr. 2010. Documento disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1>>. Acesso em 10 jun. 2014.
- RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto. **Educação audiovisual**: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e médio. Tese de Doutorado, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2011.
- FOOTE-WHYTE, Willian. Treinando a observação participante. In. ZALUAR, Alba. **Desvendando mascaras sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves . 1980. p. 77-86.
- MORAN, José.O Vídeo na Sala de Aula. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995
- FRIEDRICH, Marcio; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetórias de escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Rio de Janeiro, v.18, n.67,p.389-410, abril/junho.2010.
- ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. E.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas na sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.