

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

**RAFAEL COSTA PAIVA**

**MEDIAÇÕES EM COMUNIDADES DE CINEMA: O CINEMA NAS TRILHAS**  
**DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**BELO HORIZONTE**

**2019**

RAFAEL COSTA PAIVA

**MEDIAÇÕES EM COMUNIDADES DE CINEMA: O CINEMA NAS TRILHAS  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa:** Educação, Ensino e Humanidades.

**Orientadora:** Profa. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga

BELO HORIZONTE

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### MEDIAÇÕES EM COMUNIDADES DE CINEMA: O CINEMA NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

#### RAFAEL COSTA PAIVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Clarisse Maria Castro de Alvarenga - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Maria Amalia de Almeida Cunha  
UFMG

  
Prof(a). Carlos Augusto Novais  
UFMG

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2019.

P149m T Paiva, Rafael Costa, 1978-  
Mediações em comunidades de cinema [manuscrito] : o cinema nas trilhas da educação do campo / Rafael Costa Paiva. - Belo Horizonte, 2019.  
184 f., enc, il..  
  
Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Clarisse Maria Castro de Alvarenga.  
Bibliografia: f. 142-146.  
Anexos: f. 147-184.  
  
1. Educação -- Teses. 2. Cinema na educação -- Teses. 3. Ensino audiovisual -- Teses. 4. Jogos educativos -- Teses. 5. Educação do campo -- Teses. 6. Ensino -- Meios auxiliares -- Teses.  
I. Título. II. Alvarenga, Clarisse Maria Castro de, 1974-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
  
CDD- 371.33523

**Catálogo da Fonte\* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário<sup>†</sup>: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>‡</sup>.)

---

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Dedico este trabalho aos professores e professoras designados do Estado de Minas Gerais. Pessoas que sofrem a ansiedade de terem que competir todos os anos com centenas de candidatos por uma vaga temporária de emprego na educação, e muitas das vezes, enfrentam quilômetros de estradas às próprias custas para garantirem o pão de cada dia.

## AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus pelo privilégio da vida, por cada aprendizado, seja nos momentos difíceis ou nos de regozijo. Obrigado Senhor, pois até aqui tu tens cuidado de mim.

Minha gratidão ao meu querido pai Hebalno Corradi de Paiva, que cedo nos deixou para se encontrar com o Deus soberano sem que antes eu pudesse lhe mostrar minhas virtudes. A minha mãe, Sofia Bittencourt Costa, pessoa mais maravilhosa que conheço, mãe dedicada e capaz de abster-se da vida em favor de seus filhos. Obrigado mãe, sem a senhora como exemplo eu teria me perdido pelo caminho. Te amo!

Minha gratidão, respeito e amor à minha esposa Zaira Viana e minha enteada/filha Isadora Gualter, obrigado por terem me acompanhado até aqui nesta jornada e suportado meu mal humor pelas noites de sono e finais de semana perdidos em meio a leituras infundáveis. Sem vocês por perto eu teria desistido. Obrigado!

Ao meu querido filho Juliàn Vieira Paiva, dedico meus esforços e agradeço pela compreensão por minhas ausências. Te amo!

À minha amiga e sogra Rosa, obrigado pela acolhida, pelos cafés, almoços e jantares maravilhosos. Obrigado pelo incentivo e confiança, pelas preces e promissórias aos pés dos santos. Somos virginianos terríveis, beijos!

Meu agradecimento especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Clarisse Maria Castro de Alvarenga, por ter me ensinado a aprender com o cinema e ter me conduzido com simplicidade, maestria e mansidão pelo caminho turbulento da academia. Obrigado pela paciência e dedicação, continuarei seguindo seus passos, ainda tenho muito o que aprender.

Agradeço também ao Prof.<sup>o</sup> Carlos Augusto Novais, que me incentivou desde a Licenciatura em educação do Campo a participar do processo seletivo do mestrado, lendo meus textos, respondendo meus e-mails e dando dicas preciosas que carregarei comigo. Se você não tivesse me motivado eu não teria chegado até aqui. Em meio às minhas inseguranças “nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra” ... e “ao sair, apague a luz”.

A Prof.<sup>a</sup> Maria Amália Cunha, minha gratidão por sua generosidade ao contribuir com preciosas sugestões em minha pesquisa, por sua delicadeza e sabedoria ao demonstrar meus deslizes e por suas aulas, que me enriqueceram ao longo do curso.

Gratidão aos meus colegas de linha de pesquisa, Lucas Coimbra, Gilson, Andrea, Queila, Rebeca e Raquel pelo apoio nas disciplinas, nos trabalhos e pelo incentivo nos momentos de fraqueza.

Estendo meus agradecimentos à direção e a todos os professores e professoras da Faculdade de Educação, aos bibliotecários e demais funcionários que de alguma maneira fizeram-se presentes nesta etapa da minha vida.

Agradeço também à direção da E.E. do Lufa por ter aceitado me acolher para a pesquisa, lamento muito que por questões climáticas não tenha conseguido chegar aí na data prevista.

Minha gratidão à Escola Estadual Coronel Clemente Luiz, a vice-diretora Zilma, querida e generosa amiga que me apoiou e recebeu com toda atenção e carinho para execução da pesquisa, aos professores e professoras e principalmente ao grupo divertidíssimo e talentoso de alunos(as) que voluntariamente se dispôs a participar deste trabalho.

A todos e todas vocês e a outros(as) que por algum lapso de memória eu tenha me esquecido de incluir nesta valorosa lista, o meu: Muitíssimo obrigado!

## RESUMO

Atuando como professor de Educação Básica no interior de Minas Gerais, encontrei muita dificuldade para ilustrar conteúdos e abordar situações distantes da realidade dos estudantes camponeses. Foi desta dificuldade que surgiu meu interesse em desenvolver a presente pesquisa, que tem por objetivo criar - e posteriormente analisar o emprego de - um jogo de tabuleiro como estratégia metodológica de iniciação ao cinema.

Todo meu esforço e dedicação para o desenvolvimento deste projeto está alicerçado nas contribuições de autores como: Alvarenga (2004, 2011, 2017), Antunes (1996), Bergala (2008), Costa (2017), Carelli (1996), Fresquet (2013), Guimarães (2015), Lopes (2013), Machado (1997), Martins (2010), Martin (2011), Migliorin (2014, 2016) e Sadoul (1983).

A ideia do jogo surge como resposta a rara existência de literaturas sobre o cinema nas escolas do campo e também surge ainda da necessidade de apresentar o cinema para os estudantes não como uma sala escura e um filme projetado longe dali, mas o cinema enquanto dispositivo complexo e tecnológico, tão importante e eficiente nos processos de ensino/aprendizagem como são o computador, a internet, o GPS, os jogos virtuais ou de tabuleiro, o microscópio, a bússola, os mapas, os livros e tudo que é utilizado e valorizado como material de apoio nas escolas deste século XXI.

Ao longo da pesquisa apresento minha trajetória enquanto educador, o contato com o cinema e sua história, meu encontro com o campo e com o movimento da Educação do Campo. São abordados conceitos que nortearam minha proposta, sobretudo o conceito de *comunidade de cinema* (GUIMARÃES, 2015), que me motivou a prosseguir com este trabalho, valorizando as diferenças e a subjetividade de cada aluno. Para tanto, descreverei o processo de construção do jogo e os resultados de sua aplicação na Escola Estadual Coronel Clemente Luiz, situada no município de Itaipé, em Minas Gerais.

**Palavras-chave:** Comunidade de cinema; Educação do Campo; Mediação; Jogos de Tabuleiro.



## ABSTRACT

Actuando como profesor de Educación Básica en el interior de Minas Gerais, encontré mucha dificultad para ilustrar contenidos y abordar situaciones distantes de la realidad de los estudiantes campesinos. Fue de esta dificultad que surgió mi interés en desarrollar la presente investigación, que tiene por objetivo crear -y posteriormente analizar el empleo de un juego de tablero como estrategia metodológica de iniciación al cine.

Todo mi esfuerzo y dedicación para el desarrollo de este proyecto está basado en las contribuciones de autores como: Alvarenga (2004, 2011, 2017), Antunes (1996), Bergala (2008), Costa (2017), Carelli (1996), Fresquet (2013), Guimarães (2015), Lopes (2013), Machado (1997), Martins (2010), Martin (2011), Migliorin (2014, 2016) e Sadoul (1983).

La idea del juego surge como respuesta a la rara existencia de literaturas sobre el cine en las escuelas del campo y también surge de la necesidad de presentar el cine para los estudiantes no como una sala oscura y una película proyectada lejos de allí, pero el cine como dispositivo complejo y tecnológico, tan importante y eficiente en los procesos de enseñanza / aprendizaje como son el ordenador, la Internet, el GPS, los juegos virtuales o de tablero, el microscopio, la brújula, los mapas, los libros y todo que es utilizado y valorado como material de apoyo en las escuelas de este siglo XXI.

A lo largo de la investigación presento mi trayectoria como educador, el contacto con el cine y su historia, mi encuentro con el campo y con el movimiento de la Educación del Campo. Se abordan conceptos que guiaron mi propuesta, sobre todo el concepto de comunidad de cine (GUIMARÃES, 2015), que me motivó a proseguir con este trabajo, valorando las diferencias y la subjetividad de cada alumno. Para ello, describiré el proceso de construcción del juego y los resultados de su aplicación en la Escuela Estatal Coronel Clemente Luis, situada en el municipio de Itaipé, en Minas Gerais.

**Palabras clave:** Comunidad de cine; Educación del Campo; la mediación; Juegos de Tablero.

## MEMORIAL

O Mestrado Profissional me deu a oportunidade de aliar o conhecimento teórico da academia à experiência prática adquirida em sala de aula no desenvolvimento de um produto que está ligado aos problemas que me inquietavam. Para expor essa relação, descreverei um pouco sobre minha trajetória na docência.

Minha relação com povos do campo ocorreu porque sou professor de História, moro no interior de Minas Gerais e, desde 2011, atuo na Rede Pública Estadual de Educação como Professor de Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Meu empenho anda junto com as dificuldades de quem leciona na zona rural e tem que conviver com as lutas dos sujeitos que ocupam esse território, a precariedade de estradas, o descaso dos governantes, a falta de acesso à informação e o desprezo dos que não reconhecem/conhecem a diversidade dos povos do campo, sua cultura e saberes como algo rico e valioso para nossa história. Na simplicidade que aprendi lidando com jovens camponeses, apresentarei neste memorial parte da minha história, momentos que vivi e ainda vivo como professor que busca romper suas limitações pessoais para ensinar aprendendo, e, no meu caso, mais aprendendo que ensinando, pois como poderão perceber ao longo do texto, a sala de aula pode ser a porta de saída para um outro mundo, um lugar desconhecido por muitos que só encaram a escola como um lugar de trabalho. Este outro lugar que as paredes da escola ocultam, aprendi junto com meus alunos a chamar de “realidade” e é para lá que pretendo seguir com esta pesquisa.

Minha experiência como docente teve início em um pequeno povoado do Vale do Jequitinhonha chamado Lufa. Eu estava desempregado e havia tentado obter aulas em editais do meu próprio município, mas a falta de experiência diminuía minhas chances na hora de concorrer com a multidão de professores já habilitados e com muitas horas de docência, que lá residia. Eram 66 km de asfalto e 44 km de estrada de terra do meu município de residência até a escola.

Tudo começou quando, certo dia, percebi na parede de uma escola na cidade polo da região, onde eram afixados os editais, um comunicado de vagas, que já estava lá há bastante tempo. Perguntei para a professora que afixava os editais a razão para tanto tempo e ela respondeu que aquela escola ficava “no fim do mundo”, lá “onde Judas perdeu as botas”. Explicou que quando chovia ninguém saía de lá, pois a estrada era ruim, a escola não era boa e, no lugar, só existia “gente feia e perigosa”. Achei as explicações

exageradas e resolvi conferir. Parti para a escola e descobri que “longe” é um conceito que varia muito, de acordo com a dificuldade de cada jornada; sofri para chegar lá, chuva, lama e buracos na estrada de terra me fizeram tomar vários tombos. Cheguei todo sujo de lama. Assumi as aulas: dois cargos completos em uma escola estadual. Fiquei radiante, além de não estar mais desempregado até que enfim poderia experimentar como é estar em sala de aula. Fui até um telefone público em frente a escola e liguei para minha esposa para contar a novidade, ela ficou feliz, mas disse que iria sentir minha falta durante as semanas. Desliguei o telefone e logo em seguida imaginei que caso não gostasse da experiência poderia interromper o curso e partir para outra área.

Na ocasião não possuía nenhuma experiência na docência, nunca havia entrado em sala de aula como professor, nem feito estágio na licenciatura que cursava há pouco mais de um semestre. Possuía uma “autorização precária” para lecionar, e o “precária” no meu caso, era no sentido literal da palavra.

No primeiro ano de docência, cometi vários equívocos: não sabia planejar aulas, não sabia preencher os diários, não conhecia a organização interna de uma escola, não tinha domínio de turma, não conhecia o conteúdo, não sabia muita coisa e senti o peso de não ter tido uma boa formação na educação básica e de estar em sala de aula logo no início da graduação. Comecei a trabalhar muito cedo para ajudar em casa, tomei gosto pelo dinheiro na mão e por conta disso larguei os estudos. Só concluí o ensino médio quando a vida me cobrou essa etapa que havia saltado lá atrás e eu já tinha mais de 25 anos de idade. Mas não desanimei, para romper com minhas limitações conversava com todo mundo da escola e pedia ajuda. Lembro-me de ter que refazer 15 diários manuscritos, por ter usado canetas de cores variadas no preenchimento dos campos e errado alguns lançamentos. Depois deste episódio, nunca mais errei um diário. Sobre o domínio de conteúdo, o diretor da escola que era formado na mesma área em que eu atuava me fazia ler os livros didáticos e discutia comigo como eu deveria abordar o tema. Foram bons debates. A medida que fui adquirindo conhecimento na graduação, o duelo se tornava mais intenso. Eu havia alugado um quarto próximo à casa dele onde eu passava a semana e todos os dias era convidado para lanche com sua família. Na verdade, era a desculpa dele para os nossos debates. Lá não pegava internet, canal de TV era só por parabólica e telefone celular nem pensar; assim, descobri o valor de uma boa conversa.

Tive sorte de ter a coragem de enfrentar a distância para ter o privilégio de lecionar em uma escola do campo. Como minha avó sempre disse: “é a necessidade que faz o homem” e posso afirmar que “faz as mulheres” também, assim como eu, diversas colegas trilhavam quilômetros de estrada para garantirem sustento a suas famílias.

A escola não apresentava boa infraestrutura, algumas salas só possuíam meio teto por conta de um temporal que destelhou parte do anexo, outras não tinham luz, faltavam cadeiras, não havia material didático, o quadro era deteriorado, mas os alunos estavam lá, meninos de pés no chão que andavam quilômetros na madrugada para pegar o ônibus da escola. Chegavam lá com fome, frio, alguns marcados pela caminhada. Lembro-me de uma professora que ligava a mangueira para lavar os pés das crianças menores, consertava os chinelos, passava a mão umedecida com água nos rostos e ajeitava os cabelos. Via respeito nos olhos deles.

Tudo isso me fez compreender que ser professor é muito mais que ter um emprego e cumprir determinada carga horária. Apaixonei-me pela região e trabalhei lá o ano todo, fiz boas amizades e cresci profissionalmente, mas faltava algo: eu não conhecia o cotidiano dos meninos fora do ambiente escolar e percebia que eles e elas não se sentiam à vontade quando eu perguntava. O que eu sabia era só o que estava diante de meus olhos. Nas reuniões de pais ganhávamos das famílias dos alunos queijos, galinhas, quitandas e diversas frutas e hortaliças cultivadas na região. Lembro-me bem de quando passava na estradinha voltando para casa, os meninos que moravam mais próximo da escola correndo atrás da moto gritando e perguntando se eu voltaria na outra semana.

Consegui vencer aquele primeiro ano e aprendi muito com aquela escola e com o povo de lá. Voltei outras vezes para matar a saudade. Como a primeira escola em que trabalhei, ela estará sempre em minha memória. Foi reformada, está linda e continua atendendo aos meninos pobres do “Vale do Jequi”, recebendo-os pela manhã com uma merendinha gostosa, feita com carinho pelas mãos das cantineiras que são verdadeiras “mães” para aquela criançada.

Imagem 01- Anexo da E.E.do Lufa: registro de reforma e instalação de antena para internet, em 2013.



Fonte: Produzida pelo autor.

Imagem 02- Anexo da E.E.do Lufa: registro de reforma e instalação de antena para internet, em 2013.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 04- À esquerda, prédio novo da E.E.do Lufa, 2017. À direita, antiga sede da escola onde trabalhei no início da década.



Fonte: Produzida pelo autor

No ano seguinte ao convívio com essa escola, já com alguma experiência na bagagem e possuindo tempo de serviço, consegui assumir aulas no município de Itaipé, localizado na divisa entre os vales do Mucuri e Jequitinhonha. Nessa ocasião, já estava adiantado na Licenciatura e o conhecimento adquirido no curso e na prática contribuiu muito para que tivesse melhor desempenho. A nova escola era maior, tinha mais professores e lecionei somente para alunos do Ensino Médio, naquele ano.

As classes eram compostas de alunos do perímetro urbano e da zona rural do município. A supervisão cobrava planos de aula semanais e uma vez por semana comparecia em alguma turma para assistir um pouco da aula. Era uma pressão danada, mas me fez muito bem. Participava de todas as reuniões da escola e de todas as capacitações que surgiam na Superintendência Regional de Ensino. Fiz cursos de qualificação, participei de seminários, pesquisas, montado em minha motocicleta estava sempre de um lado para o outro. Fiquei conhecido em pouco tempo como o “Professor Itinerante”.

Nas designações, os colegas sempre riam e falavam que eu só gostava de escola de roça e no meio do mato, mas foi nelas que cresci como pessoa e como professor. Não trocava nenhum momento de dificuldade que passei nos primeiros anos de docência em escolas do campo por uma sala de aula na cidade.

Trabalhei em escolas dos vales do Mucuri e Jequitinhonha, no campo ou na cidade, sempre busquei aprender com o coletivo, com o corpo docente, com os alunos e com o povo do lugar. Neste aprendizado como professor, visitei diversas casas de alunos faltosos, problemáticos e também de alunos que se destacavam. Vi mães e pais darem bronca nos meninos como também vi outros chorarem de alegria e orgulho pela notícia do bom comportamento e notas elevadas de seus filhos. Já busquei aluno “matando aula” pescando na beira de rio perto da escola, corri no pasto atrás de outros que pularam o muro para ir embora e ri muito disso tudo junto com meus colegas em reuniões de pais e mestres.

Durante essa jornada meu maior contato foi com as famílias que residiam nas proximidades das escolas. Existe uma maioria de alunos que moram em áreas muito afastadas e com os quais não tive contato, a não ser, em sala de aula. No Lufa, alguns chegam a morar cerca de 24 km da escola, onde o acesso é complicado e às vezes os parentes tem que conduzi-los a cavalo até ao local onde o ônibus passa.

As dificuldades que encontrei na região nunca saíram de minha mente. Continuo buscando meios de conhecer as pessoas daquele lugar. A escola é muito mais que uma estrutura de concreto em meio a paisagem do campo. A escola é viva e orgânica, apesar de às vezes parecer inerte, estanque, cristalizada pela burocracia, paradigmas e conceitos que só a distanciam daqueles que são seu maior tesouro: os alunos. E se a escola não vai até eles e elas, se ela não pode se mover, deslocar-se em direção ao mundo que pertence aos estudantes que a frequentam, buscarei métodos e formas de fazer com que eles nos apresentem esse desconhecido. E a mediação desse processo acredito ser possível por meio do cinema.

A escolha do cinema como tema da pesquisa voltada para camponeses está relacionada também a minhas experiências com o cinema. Consultando minhas memórias sobre que tipos de experiências eu havia tido com o cinema, recordei que minhas primeiras experiências cinematográficas ocorreram bem cedo. Próximo da minha casa, em Belo Horizonte, há 30 minutos de caminhada, havia uma sala de projeção no fim dos anos 1980. Comecei a trabalhar aos 11 anos de idade para ajudar nas despesas de casa, ajudava meu avô em sua oficina, vendia jornal, lavava carros, engraxava sapatos, fiz um monte de coisas que eram possíveis naquele tempo a um garoto de periferia que queria ter alguns trocados. Aos 14 anos, já tinha carteira assinada e recebia um salário mínimo da época,

no valor de Cr\$ 1.250.700,00 (Um milhão duzentos e cinquenta mil e setecentos cruzeiros) que equivalem hoje a cerca de R\$ 342,46 (Trezentos e quarenta e dois Reais e quarenta e seis centavos), trabalhando como instrutor de patinação em um *shopping* da capital. Por isso não faltava o dinheiro do cinema nos fins de semana. Eu entendia que, como minha família era pobre, a única forma de ter o que quisesse seria trabalhando, mas, mesmo antes disso, já frequentava salas de cinema com minhas irmãs e meu tio.

A ida ao cinema era um momento de deleite. Às vezes assistia ao mesmo filme duas vezes nas sessões contínuas sem sair da sala. Em minha família tenho um tio que, com a chegada do vídeo cassete, colecionava filmes. Ele ficou, por um bom tempo, maravilhado com a possibilidade de gravar filmes em casa com esse equipamento e gravava tudo que passava na TV. Ele também colecionava revistinhas em quadrinhos. Assisti e li tudo que ele tinha durante minha adolescência. Por sermos ambos apaixonados por filmes, quando entrava um novo em cartaz, mais que depressa, íamos assistir.

Nos anos 1980, recordo-me de contar para os colegas de primeira série na Escola Municipal Professor Cláudio Brandão os filmes que assistia, entre eles: *Mad Max Além da Cúpula do Trovão*, *Silverado*, *Os Goonies*, *De Volta Para o Futuro*, *Psicose*, *Comando para Matar*, *Inimigo Meu*, *O enigma da Pirâmide* e outros. Alguns colegas já haviam assistido alguns desses e então brincávamos de imitar os personagens e a imaginação nos fazia sonhar com mundos maravilhosos, superpoderes e espaçonaves - qualquer embalagem de cola escolar ou graveto do chão se transformava em uma arma de feixe de laser. Uma vez fizemos um campeonato de carrinhos de rolimã que enfeitamos como os carros do filme *Mad Max*, passamos graxa no rosto e me lembro da sensação de descer a maior ladeira do bairro Aparecida em Belo Horizonte, como se fosse o Max Rockat (personagem interpretado por Mel Gibson).

Relembrando como o cinema me contagiava e a partir do aprendizado de cinema como arte no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), que cursei como segunda graduação na Faculdade de Educação da UFMG, tive a inspiração de explorar as possibilidades do ensino de cinema com meus alunos nos vales do Jequitinhonha e Mucuri. A ideia veio durante as aulas da professora Clarisse Alvarenga<sup>1</sup>, onde experimentei o encontro com filmes e fragmentos de filmes que nunca havia assistido.

---

<sup>1</sup> Utilizando a internet para ter acesso aos filmes, a professora conduziu minha turma de licenciandos por produções de ilustres figuras como os Irmãos Lumière, Méliès, Robert Flaherty,



Muitos colegas não deram importância ao momento que vivemos naquelas aulas, mas eu me via, ao longo do curso, refletindo sobre aqueles filmes e como foram produzidos. De uma forma impressionante, eles passaram a fazer parte de minhas reflexões e estão comigo até hoje.

Uma outra experiência, posterior, ocorrida no mesmo curso foi a da criação cinematográfica. A professora Clarisse nos propôs uma atividade que envolvia filmagens livres que durassem um minuto, o “Minuto Lumière” *takes* de 60 segundos com câmera fixa em condições semelhantes aos primeiros filmes do cinema, realizados pelos Irmãos Lumière.

A turma saiu pela universidade filmando de tudo, passarinhos em seus ninhos, a trajetória das formigas, o caminhar dos estudantes dentro do campus, o entorno da universidade. Cada grupo definiu sua filmagem e eu fiquei encarregado de editar o filme, numa atividade desenvolvida em sala de aula, que juntava os “minutos” de cada um dos grupos em uma sequência que foi criada coletivamente, usando um programa específico para edição de filmes que descobri na internet. Eu ia editando o filme a partir dos comentários dos colegas e da professora por meio da projeção da tela de meu computador pessoal na sala de aula para que todos e todas pudessem acompanhar.

Quando fizemos a visionagem do material filmado, antes mesmo de iniciar o processo de edição, ficamos impressionados com os resultados e, depois, já durante a edição, admirados com o conjunto de imagens que havíamos agrupado e com as relações que foram estabelecidas entre as imagens. Mesmo que já tivéssemos feito filmagens com celulares ou câmeras, nunca havíamos tido uma experiência com as imagens daquela maneira. Foi interessante ver a turma comparando seus filmes com os mesmos filmes que criticaram no início do curso. Nessa atividade, cada um teve sua experiência individual e depois editada e relacionada à do grupo. Colegas tímidos e que não dominavam o

---

Charles Chaplin, Mohsen Makhmalbaf, Abbas Karostami, Hitchcock, Eduardo Coutinho e outros, que nos fascinaram ao mesmo tempo em que causaram estranhamento. Lembro-me de alguns colegas revoltados por terem estado ali por aquelas horas, assistindo filmes “preto e branco e sem graça” que, para eles, não tinham nada de cinema; outros intrigados sem entender qual o sentido de “assistir um monte de gente sair de uma fábrica” ou “um trem chegando na estação”. Durante as aulas a professora, na maior parte do tempo em silêncio, nos passava filmes de seu gosto, e era visível sua satisfação em nos mostrar e rever aqueles filmes. A partir de seu silêncio pude perceber que a sensibilidade dela estava na escolha daquele repertório de filmes. Quando falava, compartilhava suas experiências com os filmes e isso me chamou a atenção.

equipamento puderam romper suas barreiras e como disseram “experimentar a sensação de ser artista”.

Sobre esse novo cinema que conheci, chamou-me a atenção a questão da sua liberdade artística de criação; do cinema como espaço sem regras definitivas; sem limites absolutos; como janela da alma; como tela em branco a ser preenchida com a criatividade; como lugar de desabafo e de reivindicações; como lugar de experiência estética; como lugar de guerra e paz; amor e ódio; como lugar de desaprender e aprender; de tornar visível o invisível; de romper barreiras; como instrumento de emancipação; de crítica ou até mesmo de “salvação”, como experimentado por Alain Bergala<sup>2</sup>.

Na produção de filmes podemos fazer o que quisermos, podemos criar mundos maravilhosos, romper barreiras intransponíveis na realidade, aproximar povos e explorar a imaginação.

Após as aulas da professora Clarisse, não pude deixar de refletir sobre o fato de que, até então, como professor, eu utilizava filmes de forma instrumental com a intenção de ilustrar conteúdos relacionados aos temas das minhas aulas de História. Eu nunca havia tido a ideia de produzir filmes com meus alunos sobre qualquer tema. Hoje percebo que poderia ter aproveitado muito mais os momentos de cinema que já tive com eles. Cinema para mim era só entretenimento ou quando via nele alguma utilidade pedagógica - dentro do que entendia ser tal utilidade naquele momento - na maioria dos casos era mesmo de contextualização de algum tema para minhas aulas.

A partir do contato que passei a ter com outro tipo de cinema, tenho buscado educar meu olhar e conhecer outras obras, hoje busco experimentar o diferente, as produções independentes, os diversos tipos de filmes que estão fora do circuito comercial e os que posso produzir com meus alunos.

Não me condeno por ter utilizado filmes comerciais em minhas aulas. De certo modo, acabei levando para a escola alguns filmes que fazem parte da minha história, mas hoje tenho o cuidado de selecionar outros filmes para propor novas experiências. Para os alunos, a exibição de filmes é vista como um momento de descontração e alegria, sendo a oportunidade que muitos têm de ter contato com o mundo, com outras culturas e

---

<sup>2</sup> “O cinema entrou na minha vida, no coração de uma vida triste e angustiada, como algo que logo soube seria a minha tábua de salvação” (BERGALA, 2008, p.14).

linguagens que são completamente diferentes das vivenciadas por eles e elas no ambiente rural. Na maioria dos casos, são jovens que nunca saíram de sua comunidade tendo a base da sobrevivência vinculada à agricultura familiar e criação de pequenos rebanhos.

Procurei trazer para a presente pesquisa o que aprendi com a educação do campo e com o cinema, procurando encontrar pontos de contato que permitam desenvolver uma proposta de educação em que a o cinema se torne um mediador usado nas relações de ensino/aprendizagem em escolas do campo.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AP – Ação Popular

CEB – Câmara de Educação Básica

CERIS – Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais

FaE- Faculdade de Educação

FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ID – Inventar com a Diferença

ONGs – Organizações não Governamentais

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SECAD – Secretária de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEE – Secretária de Estado da Educação

UFMG – Universidade federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

VNA-Vídeo nas Aldeias

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>1. TRILHAS, BAGAGENS E REFERÊNCIAS: O INÍCIO</b> .....	27
1.1. UMA COMUNIDADE DE INCOMUNS ATRAÍDOS PELO CINEMA.....	28
1.2. DIREITOS HUMANOS, RESISTENCIA E LUTA: CINEMA, PARA QUE TE QUERO? .....	32
1.3. É PERMITIDO SONHAR! .....	38
1.4. A DIMENSÃO PRODUTIVA DO CINEMA DENTRO DA ESCOLA .....	43
1.5. HISTÓRIA DO CINEMA E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA .....	47
<b>2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E LEGISLAÇÃO VIGENTE ACERCA DO AUDIOVISUAL</b> .....	60
2.1. A CONDIÇÃO MEDIADORA DO CINEMA E O USO DE TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	68
2.2. CONSTRUINDO A METODOLOGIA.....	79
<b>3. PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM DESENVOLVIMENTO DE JOGOS</b> .....	86
3.1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO JOGO “CINEMA NA MÃO” COMO PRODUTO TÉCNICO PEDAGÓGICO....	97
3.2. DEFININDO O LUGAR DA PESQUISA .....	114
3.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE APLICAÇÃO DA METODOLOGIA .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
<b>ANEXOS A- TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO N. 466 DE 2012- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS)</b> .....	147
<b>ANEXO B - (TCLE) - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	148
<b>ANEXO C - (TCLE) - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS POR MENORES DE IDADE</b> .....	153
<b>ANEXO D- (TALE) – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	160
<b>ANEXO E- IMAGENS PRODUZIDAS PELOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	166
<b>ANEXO F- IMAGENS DO JOGO “CINEMA NA MÃO”</b> .....	181

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação apresento reflexões acerca de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Docência, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Tenho por questão/problema: o interesse no desenvolvimento de metodologias que visem a aproximação de alunos<sup>3</sup> de escolas do campo ao cinema. Iniciá-los no cinema tornou-se meu interesse a partir da observação da ausência de salas de cinema na maioria das cidades e povoados onde atuei como professor no interior de Minas Gerais. Percebi que não ocorriam cursos, não tínhamos equipamentos e literaturas específicas nas escolas do meio rural que tratassem de questões sobre a história do cinema mundial ou nacional, da linguagem cinematográfica ou outras abordagens que pudessem destacá-lo e valorizá-lo como dispositivo tecnológico complexo, pedagógico e tão necessário ao ambiente escolar quanto os computadores, microscópios e outros dispositivos que utilizamos nos processos de ensino/aprendizagem.

Foi pensando em meios de contribuir com a educação no ambiente rural e com a transformação desta realidade que me propus a pesquisar e desenvolver uma metodologia que aproximasse os estudantes do cinema, apresentando-lhes possibilidades artísticas ao mesmo tempo em que possam interagir entre si, divertindo-se enquanto partilham saberes e constroem conhecimentos tanto dentro como fora da escola a partir de experiências cinematográficas.

Neste sentido, dediquei-me à criação de um jogo de tabuleiro intitulado “Cinema na mão”, por meio do qual espero que os estudantes possam conhecer e experimentar a linguagem do cinema, com suas técnicas, movimentos de câmera e efeitos psicológicos, na mesma medida em que se aproximem e descubram juntos um pouco da história dessa arte. Desenvolvi uma primeira experiência com jogos de tabuleiro em uma escola urbana, em Belo Horizonte, sobre a qual irei narrar adiante, essa experiência me permitiu testar e aprimorar técnicas de design e jogabilidades no processo de confecção do jogo que, em seguida, apliquei em uma escola do campo no Vale do Mucuri-MG.

---

<sup>3</sup> Na produção deste texto os termos foram empregados no masculino, para fins de normalização, o que não significa que a pesquisa desconsidere as questões de gênero.

A pesquisa ocorre em caráter qualitativo e tem por objetivo analisar o emprego do referido jogo de tabuleiro como estratégia metodológica de iniciação ao cinema.

O objetivo do jogo é proporcionar de forma lúdica a iniciação ao cinema de jovens camponeses aproximando-os da história do cinema mundial, nacional e da linguagem cinematográfica de forma prazerosa a partir de elementos motivadores presentes no jogo.

Escolhi como local de pesquisa a Escola Estadual Coronel Clemente Luiz, situada na cidade de Itaipé-MG por sua relevância em minha trajetória como professor de Educação Básica e pronta disponibilidade da direção e corpo docente em me acolher para este projeto direcionado a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio com idade entre 17 e 18 anos.

A principal hipótese sobre o uso do jogo de tabuleiro como dispositivo de iniciação ao cinema é a de que ele possa despertar a curiosidade dos estudantes enquanto jogam, descobrindo de forma independente como surge o cinema na história da humanidade, sua trajetória no mundo e no Brasil, como se manuseia uma câmera e como técnicas existentes na linguagem cinematográfica afetam o espectador. Espero que com o tabuleiro e suas cartas, com imagens de filmes em alta definição e breves textos descritivos, atrelados a uma boa jogabilidade que o tornam divertido, o jogo possa ser instigante aos jovens, que poderão, enquanto se divertem, conhecer a trajetória da sétima arte e suas múltiplas possibilidades pedagógicas e emancipatórias.

A expectativa gira em torno da possibilidade de conhecer os olhares dos estudantes sobre temas diversos que poderão estar presentes nos vídeos que produzirão enquanto jogam. Espero que as imagens produzidas pelos jogadores durante o jogo possibilitem a constituição de uma comunidade que se estabeleça pelo cinema e que nesta comunidade as diferenças existentes entre seus integrantes sejam valorizadas como elementos de aproximação entre eles e a arte.

Pretendo compreender ao longo desta pesquisa, como, a partir dos fenômenos que envolvem os processos de ensino/aprendizagem, a iniciação ao cinema, proposta em minha metodologia, poderá contribuir para os processos formativos, artísticos e culturais dos envolvidos. Minha intenção em desenvolver a pesquisa com estudantes do 3º ano do Ensino Médio está relacionada à faixa etária e ao provável conhecimento prévio sobre arte e cinema existente na grade curricular nessa etapa em que se encontram. Mesmo com

todas as dificuldades já citadas sobre a escassez de literaturas e materiais de apoio específicos sobre cinema dentro das escolas do campo, apostei no acesso à informação possível pelo uso da internet e demais tecnologias em nossos dias.

A coleta de dados ocorreu em caráter de observação e foi registrada em vídeo e em caderno de campo, e também, mediante o acesso dos estudantes envolvidos na pesquisa ao jogo, que traz incluso uma câmera filmadora entre seus elementos a qual permitirá aos estudantes desenvolverem exercícios de filmagens utilizando as técnicas existentes na linguagem cinematográfica sugeridas em cartas específicas, assim como, em casas estrategicamente espalhadas ao longo do tabuleiro. As filmagens desenvolvidas pelos estudantes ocorrem de forma livre, sendo que eles registram aquilo que lhes atraiu o olhar em seu cotidiano. O detalhamento sobre a confecção do jogo e sobre sua dinâmica será feito em capítulo específico adiante.

As imagens coletadas pelos estudantes durante o jogo foram transcritas e analisadas e nesta análise busquei compreender se a iniciação ao cinema pode de fato ocorrer a partir de um jogo de tabuleiro, e se a visionagem dos vídeos produzidos pelos jogadores durante a partida pode mediar a constituição de uma comunidade de cinema, conforme a definição de Guimarães (2015), descrita adiante em tópico específico.

Foi pensando no papel do cinema nos processos formativos, das pedagogias possíveis como a da montagem, ou na condição do cinema com inventor de formas de engajamento do espectador na partilha de ideias, conceitos, sensibilidade, visão de mundo e conhecimentos (MIGLIORIN, 2016), e toda contribuição que ele pode nos dar, que tive a ideia de iniciar meus alunos camponeses no cinema, para que com sorte, ao longo da aplicação do jogo Cinema na Mão, almejem produzir ou produzam filmes que revelem um pouco da história de suas vidas, de suas famílias, de seus valores, crenças e costumes nos quais a experiência da cultura camponesa possa ser conhecida um pouco mais por quem se interessar. Caso isso não ocorra, espero que o jogo possa ser útil como meio de aproximação dos estudantes da história do cinema e de sua linguagem e que a partir daí a potência dessa linguagem possa dar frutos posteriores e que estes frutos transcendam os objetivos dessa pesquisa.

Ao longo do processo de desenvolvimento da metodologia e refletindo sobre cinema e educação algumas questões surgiram:



- De que maneira o cinema como arte pode contribuir para a valorização, preservação e registro de práticas culturais das comunidades do campo?
- Como a iniciação de alunos das escolas do campo no cinema podem contribuir para práticas artísticas e seus registros em contexto não escolar?
- Como o cinema e suas possibilidades pedagógicas, mediadoras, estéticas, éticas, poéticas, humanas, sociais e políticas pode influenciar nos processos de formação dos jovens nas escolas do campo?
- Como o cinema pode contribuir para a análise e reconhecimento de práticas sociais em escolas do campo?
- Seria o cinema um meio de amplificação da voz do camponês em direção à emancipação intelectual?

Não pretendo esgotar essas questões com esta pesquisa, mas se as cito é para mencionar as questões que me acompanham neste trabalho e que me inquietaram até aqui.

No campo a vida é dura e o tempo livre, curto. As crianças são ensinadas desde cedo a valorizarem o trabalho com a terra e com os animais. As tarefas são divididas entre os familiares que com organicidade sobrevivem às adversidades.

Na Zona Rural, as dificuldades de locomoção, ausência de infraestrutura, carência de recursos financeiros e incentivo à arte somadas à falta de literaturas específicas sobre cinema dentro das instituições escolares, ausência de acervo de filmes, equipamentos e às vezes até energia elétrica, desenha uma realidade cruel para os educadores. Quem se aventura a passar um filme sabe de antemão que até uma extensão elétrica é difícil encontrar. Em alguns casos, a superproteção de equipamentos como projetores e *notebooks* por parte da direção das escolas dificulta ainda mais essa tarefa.

Pretendo ensinar cinema, algo que não faz parte do contexto cultural camponês, e por meio dessa prática, conhecer de que forma o camponês desenvolve sua arte e se relaciona com ela, como ele brinca, como se relaciona com a terra, com a escola, com as crenças, com a sociedade e os costumes. Minha expectativa é a de que o jogo Cinema na Mão proporcione aos estudantes o que tem faltado sobre o cinema dentro das escolas do campo e que eles possam descobrir, que antes do filme pronto, existem inúmeras situações nos

processos de produção, ou até mesmo no ato de assistirmos filmes coletivamente, que podem contribuir para os processos formativos deles mesmos.

Não pretendo atribuir ao cinema o papel de transmissor privilegiado, mas considerá-lo como meio de produção de formas de engajamento dos participantes em sua comunidade, na partilha de ideias, do sensível, conceitos, conhecimentos e percepção de mundos (MIGLIORIN, 2016). Minha expectativa é de que esse movimento causado pela experiência audiovisual proporcione a transformação destes grupos de indivíduos participantes desta pesquisa, deslocando-os na sociedade ora como espectadores, ora como produtores de cinema, fomentando outras formas de se relacionarem entre si mesmos e com o mundo (ALVARENGA, 2005), desconstruindo a identidade camponesa fantasiosa que permanece ancorada no imaginário popular, de povo atrasado e ignorante, para valorizar e revelar a singularidade comum e exposta.

## **1. TRILHAS, BAGAGENS E REFERÊNCIAS: O INÍCIO**

Para caminhar por trilhas deve-se ter coragem, conhecer o lugar, estar familiarizado com as marcas, reconhecer os perigos e dificuldades, senão você acaba se perdendo. É importante que o viajante tenha em seu alforje tudo aquilo que garanta o sucesso de sua viagem, na gibeira aquilo que é indispensável, ao alcance das mãos. Por mais que o termo “trilha” tenha caído no gosto acadêmico e se tornado trivial, em minha pesquisa está condicionado à geografia, a percursos e longas jornadas, às muitas quedas e escoriações na tentativa de chegar nas escolas do campo na hora certa para não prejudicar os alunos com atrasos ou ausências.

Quando comecei a pensar em como levaria o cinema comigo pelas trilhas da Educação do Campo eu estava literalmente pensando nos caminhos percorridos por professores do meio rural, que como eu, não desanimam diante de qualquer obstáculo, é o “caminho que se segue na vida” de educadores e educadoras camponeses, e minha intenção é fazer o cinema trilhar estes caminhos por mais desafiadores que sejam. E para me embrenhar mais uma vez pelas trilhas dos vales do Mucuri e Jequitinhonha que me conduziram à educação do campo, e desta vez, com a proposta de levar o cinema aos estudantes camponeses, foram necessárias leituras intensas, meses cursando disciplinas e buscando orientações com quem entende do assunto sobre cinema e sobre educação.

Neste sentido, destaco aqui as contribuições de: Alvarenga (2004, 2006, 2011), Antunes (1996), Bergala (2008), Costa (2017), Carelli (1986), Fresquet (2013), Guimarães (2015), Lopes (2013), Machado (1997), Martins (2010), Martin (2011), Migliorin (2014, 2016) e Sadoul (1983), dentre outros, que destacarei em momento oportuno ao longo da escrita.

Como referência teórica metodológica que integra o título desta pesquisa ressalto a ideia de comunidade de cinema desenvolvida por Guimarães (2015). A construção da metodologia deste trabalho se fundamenta na aplicação do jogo de tabuleiro Cinema na Mão como dispositivo metodológico de iniciação ao cinema e da expectativa em torno da possível constituição de uma comunidade de cinema. Mas o que é uma comunidade de cinema, ou melhor, que sentido de comunidade quero aplicar a este trabalho? Para responder a esta pergunta destacarei observações acerca deste conceito, mostrando como ele se tornou pertinente a esta pesquisa.

## 1.1 UMA COMUNIDADE DE INCOMUNS ATRAIDOS PELO CINEMA

Buscando no dicionário o significado da palavra comunidade encontra-se a seguinte definição:

Estado ou qualidade do que é comum; conformidade; identidade; conjunto de indivíduos que vive no mesmo lugar, partilham a mesma história ou tem os mesmos interesses e ideais políticos, religiosos, etc. Conjunto populacional considerado como um todo em virtude de algum aspecto comum; Grupo social com características específicas individualizantes; Agrupamento de espécie vegetal e animal de uma região formando um todo integrado e uniforme (BORBA, 2011, p.315).

A transformação dos espaços urbanos como territórios políticos e afetivos e dos meios e buscas por novas formas de se viver junto em decorrência da intensidade demográfica nos grandes centros, dos dissensos, lutas, ocupações, reivindicações e resistências contra mecanismos hegemônicos de exclusão e segregação presentes nas democracias do século XXI, impulsionaram estudiosos renomados a novas reflexões sobre os termos do comum e da comunidade que se encontram presentes em diversas instâncias e são aplicados a diferentes situações.

Porém, estes estudiosos que abordam os temas do comum e da comunidade mesmo que discordando em alguns pontos, “concordam que os dois termos não podem ser tomados por coincidentes, mesmo quando muitas preocupações em torno deles os aproximem” (GUIMARÃES, 2015, p. 46).

As reflexões sobre o comum e comunidade levaram filósofos como Negri, Agamben, Paolo Virno, Jean-Luc Nancy, Mondzain, Levinas, Blanchot e Pelbart a seguirem em direção oposta à da identidade, permanência, de laços sociais, pertencimento, das estruturas fixas (DUARTE, 2013), para traçarem uma outra trajetória na direção às experiências comunitárias pautadas nas diferenças e subjetividades.

Conduzindo a discussão para o campo do cinema, a ideia de comunidade proposta por Guimarães (2015), adotada como referência teórica metodológica desta pesquisa, teve por gênese a caracterização de “comunidade desativada” desenvolvida por Jean-Luc Nancy e do entendimento de Marie-José Mondzain e Emmanuel Levinas.

Guimarães (2015) propõe uma outra abordagem sobre os termos comunidade e comum sem se contrapor às formas como outros autores, como os referenciados acima em questão os conceituam. Em sua argumentação soma ideias aos esforços pela busca de

compreensão sobre como a mediação própria da imagem, em diferentes registros, participa da constituição da comunidade como “laço social por dar” conforme Jean-Luc Nancy (JEAN –LUC NANCY 2014 apud GUIMARÃES 2015, p.46). Afinal, é pela imagem, pelo cinema que essa comunidade se faz possível.

Em seu texto, Guimarães (2015) ainda busca circunscrever de forma conceitual como o cinema pode nos revelar:

não só o rosto, mas também os gestos, os corpos e o discurso de todos aqueles que, incluídos por exclusão na cena política- segundo a conhecida expressão de Jacques Rancière (2005) -, alcançam uma posição que lhes permite tornar visível o que não era visto(...) (GUIMARÃES, 2015, p. 46)

Guimarães segue questionando sobre quais procedimentos e forças o cinema poderia se utilizar para dar forma ao comum e traça uma argumentação filosófica sobre o termo fundamentando-se nas ideias de Jean-Luc Nancy (2004) e Rodrigo Silva (2011). Sua preocupação é construir uma ideia de comum como espaço de inclusão, sem interioridades ou comunhão:

Um comum que seja espaço de inclusão ou de abertura ao “desconhecido comum”, um convite à conjunção sem identificação, à existência dada na exterioridade da relação e não na interioridade de uma identificação ou de uma “comunhão”. O *koinon* grego e, posteriormente, o *cum* latino são a pluralidade habilitada que nos constitui intimamente, tanto quanto nos constitui na coexistência na cidade. A coexistência supões sempre a separação a distância (e mistura o próximo e o distante, o presente e o ausente). (SILVA,2011, p.24 apud GUIMARÃES, 2015, p.47).

Desta forma Guimarães (2015) aponta que o sentido empregado por ele segue a ideia de Nancy, pontuando que o termo comunidade em seu texto, tem o sentido oposto à interioridade, identidade e exclusividade, destacando o sentido desenvolvido pelo filósofo quando sobre comunidade prefere falar em:

“Ser/estar-em-comum” ou “ser/estar-com, no qual este “com” ( o *avec*, em francês, ou o *mit*, em alemão) abre-se a “vários” reinos ( humanos, animal, vegetal, mineral), divididos em singularidades (grupos, ordens, meios, indivíduos, histórias)” (NANCY, 2001, p.145 apud GUIMARÃES, 2015, p.48)

Não é uma comunidade por se tratar de “iguais”, mas é uma comunidade de diferenças, é uma comunidade de incomuns, de atravessamentos, de consensos e dissensos, de lugar de construção de visibilidade cinematográfica composta por todos os invisíveis ocultos pela hegemonia presente, pela segregação, comunidade que envolva tanto quem filma como

quem é filmado e que convoque pelo filme a instituição de relações com os espectadores, interpelando-os pela extrapolação do ponto de vista alheio ou do nosso, sobre de onde olhamos e como transmitimos esse olhar pelo filme, destacando-nos como sujeitos presentes e ocupantes de um lugar que nos permite olharmos o mundo, mas também sermos vistos por ele, retribuindo olhares e participando das coisas que são vistas e das que não são.

Guimarães (2015) ainda elucida que essa comunidade não tem a intenção de promoção de fusões entre os sujeitos que a integram, seja na produção dos filmes ou na condição de espectador das obras, ela não vem suturar identidades e nem restaurar conectores desfiados pelo tempo, mas ela tem a intenção de através da produção fílmica produzir signos e relações capazes de “desestabilizar o ordenamento social vigente”, buscando diligentemente outras formas de interação com o espaço e o tempo. Sobre essa comunidade ressalta que:

Não promove, portanto, nenhum tipo de fusão entre os sujeitos presentes na cena, nenhuma harmonização das diferenças ou comunhão entre os separados, assim como a sutura das identidades divididas nem recompõem os liames esgarçados. As comunidades de cinema dão a ver – como coisa experimentada sensivelmente na forma de filme - as muitas fraturas do comum. (...) não basta que as relações de poder e de sujeição surjam como tema dos filmes; é necessário que eles produzam signos e relações capazes de desestabilizar o ordenamento social vigente, alcançando outras formas sensíveis de experimentar o espaço e o tempo (GUIMARÃES, 2015, p.50 apud GUIMARÃES, 2011)

A comunidade de cinema que proponho neste trabalho, pensada a partir da ideia de Guimarães (2015), reúne espectadores no cinema sem os unir, dando a eles o lugar da diferença como comunidade e uma posição distinta de onde cada um possa ver conforme seu ponto de vista, ela lida com as emoções e com a partilha do sensível, trata-se de um ver junto existente em uma separação, que respeita a forma como cada um vê e sente, onde todos os envolvidos nessa comunidade permanecem distantes de formas de identificação baseadas em um corpo único, em um rótulo ou um único lugar, mas dando a todos eles a mesma importância.

Em uma comunidade de cinema onde a imagem tem papel de destaque, não posso incorrer no equívoco da dedução de que mediante a exposição à imagem, ao filme, todos se tornam iguais, uma massa homogênea e ajustada com o mesmo pensamento e reações diante da tela.

A imagem não é o lugar da reconciliação e da identificação. Ela não é o operador do mesmo, mas o agente do heterogêneo e do desajustado. Ver em conjunto é uma aprendizagem das vizinhanças, uma experiência da hospitalidade a partir de uma separação irreduzível onde se constrói a frágil junção do heterogêneo. A imagem faz surgir uma relação imaginária entre os sítios, entre corpos radicalmente separados, sem que ela própria se revista de dignidade ontológica, sem que possa pretender a qualquer prerrogativa substancial homogeneizadora. (MONDZAIN, 2011, p. 125 apud GUIMARÃES, 2015, p. 48).

Nessa comunidade de cinema, aberta, afetada pela imagem, pensando em minha metodologia de iniciação ao cinema para esta pesquisa, e no sentido de produção de filmes com meus alunos, existe a possibilidade da intervenção de todos, pois ela é tanto uma comunidade de realizadores como de espectadores, todos são importantes e nela as diferenças possibilitam mudanças nos modos como operam a tradição ocidental do cinema e da educação, as opiniões são valorizadas e os diferentes pontos de vista preservados.

Nessa comunidade sensível tudo se modifica em função de todas as experiências que seus integrantes vivem enquanto são marcados por seu contato com o cinema e com o outro, ela é uma comunidade de diferentes. Trata-se de um conjunto instável de singularidades, indivíduos que na direção oposta à da comodidade da inércia, vivenciam uma experiência que os conduz a extremos, relações de mútua exposição, troca de olhares, vivências e de permanentes riscos existentes pela convivência e pelo fato, na comunidade de cinema, termos que lidar permanentemente e sensivelmente com a radical diferença.

## 1.2 DIREITOS HUMANOS, RESISTÊNCIA E LUTA: CINEMA, PARA QUE TE QUERO?

Em pesquisa recente a Agencia Nacional de Cinema (Ancine) revelou dados alarmantes, mas que são velhos conhecidos por aqueles que sofrem as pressões de um mercado cinematográfico branco, machista e segregacionista.

O Brasil, mesmo sendo um país de diversidade e miscigenação explícita, com populações pretas, pardas, brancas, indígenas, e mais mulheres que homens, não tem retratado essa diversidade em seus filmes e nem na indústria do cinema. Segundo a Agência, 74,5 % dos 142 longas-metragens lançados em 2016 foram dirigidos por homens brancos. A pesquisa ainda revela que nenhum dos filmes lançados neste período teve por roteiristas ou diretoras alguma mulher negra (MARTIN, 2018).

O estudo desenvolvido pela Ancine analisou a diversidade presente e retratada no cinema brasileiro e buscou delimitar recortes de gênero e raça em setores decisivos nos *sets* de filmagem do cinema nacional, especificamente nas áreas de maior prestígio e relevância hierárquica como as da produção executiva, direção e roteiro.

Em 121 dos 142 filmes a direção fotográfica esteve em mãos masculinas frente aos 11 títulos dirigidos por mulheres. Em sete filmes, a pesquisa não soube identificar os diretores e em três deles a direção fotográfica foi liderada conjuntamente por homens e mulheres. A direção artística apresenta mais diversidade, mas ainda com 59,2% dos filmes, 84 deles, com homens nesses cargos. Apenas oito títulos (5,6%) tiveram a direção artística sob a responsabilidade de uma mulher, mas há 44 deles (31%) nos quais homens e mulheres dividiram o comando nessa área. A pesquisa também analisou o elenco de 97 filmes que foram lançados em 2016, um total de 827 atores e atrizes, e conclui que a realidade tem pouco a ver com a ficção. Se na população brasileira há 51% de mulheres, no elenco dos filmes brasileiros sua presença é de apenas 40,6%. No recorte de raça a distância é ainda maior. Enquanto 50,7% dos brasileiros são negros e pardos, nos filmes esse percentual é só de 13,4%. Em 42% desses filmes analisados — todos de ficção — não houve nenhum ator negro ou pardo. (MARTIN<sup>4</sup>, 2018.El País)

A pesquisa não apontou a participação de indígenas e nem sequer incluiu este dado ao corpo do texto, mas destacou a permanência do homem branco nos setores e processos de maior prestígio dando ênfase e destaque a esta realidade.

---

<sup>4</sup> Disponível em <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/23/cultura/1516739306\\_655212.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/23/cultura/1516739306_655212.html)>



Na direção de novos meios e formas de romper com tais estruturas estabelecidas, inventar novos recursos e dispositivos que proporcionem a inversão desta realidade se faz urgente e necessário para construir uma sociedade que busque equidade. Expor uma outra realidade sufocada pelos meios convencionais de informação é desafio para esta e para as próximas gerações.

É pública historicamente a condição do negro, do indígena, das mulheres e camponeses na sociedade brasileira, e o que tem sido feito para que ocorram mudanças?

Durante o *Festival de Cannes* este ano (2018), o cineasta Jean-Luc Godard<sup>5</sup> em uma aparição via telefone celular provocou o público ao dizer que: "O cinema não deveria mostrar o que está acontecendo, o que você vê todos os dias no Facebook, mas o que não está acontecendo , o que você nunca verá no Facebook". (GODARD, 2018<sup>6</sup>)

Concordo plenamente com Godard. Como exemplo de experiências com outro tipo de cinema que não está aparecendo na mídia televisiva ou no Facebook, destaco aqui duas referências indispensáveis para este trabalho. Os projetos: *Vídeo nas Aldeias* (CARELLI, 1986) e *Inventar com a Diferença* (MIGLIORIN, 2014).

Ambos de extrema importância para o amadurecimento de minha proposta de iniciação no cinema, que mesmo que pareça utópica, visa romper com paradigmas e estereótipos acerca da população camponesa com homens, mulheres e crianças negligenciados pelos principais meios de projeção comercial de imagens. Os dois projetos me motivaram a seguir em frente, neles pude perceber caminhos que o cinema tem percorrido e que ainda pode percorrer.

O projeto *Inventar com a Diferença - cinema educação e direitos humanos (ID)* foi desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) em 2014, teve como autores Cezar Migliorin e Isaac Pipano.

---

<sup>5</sup>Jean-Luc Godard é um cineasta franco-suíço reconhecido por um cinema vanguardista e polêmico, que tomou como temas e assumiu como forma, de maneira ágil, original e quase sempre provocadora, os dilemas e perplexidades do século XX. Além disso, é também um dos principais nomes da "Nouvelle Vague". [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Luc\\_Godard](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Luc_Godard) Acesso em: 13/08/2018.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/godard-faz-aparicao-em-video-de-celular-e-injeta-espirito-anarquico-em-cannes.ghtml> Acesso: 13/08/2018.

A principal aposta do projeto *Inventar com a Diferença* está na possibilidade de, através de práticas e reflexões sobre o cinema, introduzir estudantes de diferentes lugares e de faixas etárias distintas em uma relação com o cinema, uns com os outros e com seu território, como invenção de um mundo comum.

Entendemos que através das práticas e da reflexão sobre o cinema é possível introduzir aos estudantes de diferentes lugares e idades uma certa relação com o outro e com o território que é propriamente uma invenção de um mundo comum, (...) buscamos compartilhar saberes e práticas para que todos aqueles interessados em levar o cinema e os direitos humanos para a educação possam fazê-lo, mesmo que não tenham experiência com técnicas ou com a linguagem audiovisual. (...) O mundo que se filma está em constante mudança, aquele que o filma está sempre inventando um novo lugar para a câmera, um novo corte ou a sobreposição de dois sons que nunca antes estiveram juntos, ensinando-nos que as práticas são sempre transformadoras e criativas. É nas práticas do cinema com o seu entorno e com a alteridade que adultos e crianças trabalham e inventam juntos. É no processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir o que nunca antes havíamos parado para escutar” (MIGLIORIN, 2014, p. 3).

As palavras de Migliorin ecoam junto ao meu desejo de pensar nas partilhas de saberes e práticas possíveis no encontro do Cinema com a Educação do Campo, em como esta pesquisa pode proporcionar aos estudantes, a partir da iniciação ao cinema, novas relações, sejam elas com outros grupos ou territórios. Que é possível criar um “mundo” comum, onde os saberes sejam compartilhados na experiência com o cinema, e que todos envolvidos neste processo possam participar sem o receio de não conhecerem técnicas ou equipamentos, que nessa experiência o cinema possa ensinar que em suas práticas as transformações são possíveis e acontecem, quando interagimos com o entorno, com a comunidade, com a escola e com a alteridade.

No cinema, existe a possibilidade de todos contribuírem e inventarem juntos, construindo narrativas com um outro ponto de vista sobre a escola, o rural ou sobre o que quiserem. Com o cinema é possível o estudante ou qualquer um que queira, se posicionar politicamente, reivindicando seu lugar na sociedade, devolvendo o olhar que essa mesma sociedade lança sobre ele, com o cinema podemos amplificar vozes emudecidas e dar visibilidade ao oculto, escondido e silenciado pela opressão das desigualdades.

A proposta do Inventar com a Diferença (ID), possibilita a formação de professores de escolas públicas e seu acompanhamento, buscando a educação em direitos humanos através do cinema. No projeto são propostas diversas oficinas com o intuito de aproximar

os alunos das questões dos direitos humanos utilizando a linguagem cinematográfica. Os estudantes têm oportunidade de observar e produzir fotografias e curta metragens, durante o processo de criação e apreciação do material produzido pelos alunos ocorrem compartilhamentos de práticas e saberes.

O material de apoio do projeto é diversificado e contém orientações muito claras sobre sua aplicabilidade e uso, da apresentação do projeto às sugestões de atividades nele contidas, tudo me serviu de inspiração para seguir com minha ideia. A proposta de trabalho coletivo colaborativo centrado em processos do cinema e sua linguagem, atrelados à educação, destacando o direito à diferença e ainda com a possibilidade de experimentar o fazer cinema dentro da escola, na comunidade ou em qualquer lugar me deu muitas pistas que procurei seguir.

Outro projeto que tem destaque nas referências desta pesquisa é o projeto Vídeo nas Aldeias<sup>7</sup> (VNA), idealizado por Vincent Carelli nos anos 1980 aqui no Brasil. Esse projeto me deu outra margem de oportunidades de uso do cinema em comunidades camponesas. A proposta do Vídeo nas Aldeias tem muita relação com o que sonho desenvolver no meio rural, nos quilombos e povoados camponeses futuramente e fortaleceu ainda mais meu desejo de conduzir o cinema por trilhas longínquas.

O Vídeo nas Aldeias é um projeto pioneiro na produção de audiovisual indígena no país. Tem como objetivo primordial apoiar as lutas dos povos indígenas, buscando o fortalecimento de sua identidade, preservação de sua cultura e patrimônio territorial a partir do uso de recursos audiovisuais e de produções compartilhadas entre os povos indígenas com os quais o Vídeo nas Aldeias trabalha e também com os não indígenas. Foi no Centro de Trabalho Indigenista, uma organização não governamental, que Vincent Carelli imaginou um experimento audiovisual com os índios Nambiquara dando origem assim ao projeto.

No experimento desenvolvido por Carelli, o ato de filmar os Nambiquara e deixá-los assistir ao material filmado gerou grande mobilização dos indígenas. Percebendo o potencial que o material revelou, Carelli levou sua proposta a outros grupos indígenas, o que resultou em um extenso acervo que registra como cada grupo incorpora o vídeo de modo particular ao seu modo de ser e viver.

---

<sup>7</sup> [www.videonasaldeias.org.br](http://www.videonasaldeias.org.br)

Mas foi somente em 1997 que Carelli desenvolveu a primeira oficina voltada para a formação audiovisual na aldeia Xavante de Sangradouro. A partir dessa experiência o Vídeo nas Aldeias passou a distribuir câmeras para as comunidades indígenas que participavam de seu trabalho e com o tempo foi desenvolvendo uma rede de distribuição de vídeos produzidos pelos próprios indígenas entre grupos de diversas partes do Brasil. A partir dessa prática buscou meios de gerar novas experiências, como a de proporcionar o encontro na vida real destes povos que só se conheciam pelos vídeos compartilhados.

Os filmes produzidos ao longo da história do projeto Vídeo nas Aldeias são fontes constantes de estudos e a partir deles centenas de artigos, teses, dissertações e outras produções científicas foram desenvolvidos.

Ao analisar uma das experiências promovidas pelo Vídeo nas Aldeias relacionada à filmografia produzida pelos povos indígenas, neste caso o filme *Desterro Guarani* ( Ariel Ortega, Patrícia Ferreira, Vincent Carelli e Ernesto de Carvalho, 2011), Clarisse Alvarenga (2016) aponta que, para além de uma metodologia de ensino do cinema a povos nativos, essa experiência revela em seu cerne uma pedagogia questionadora das maneiras como a sociedade vem produzindo conhecimentos e representações.

Alvarenga (2016) ainda descreve que a partir da experiência dos Mbya-Guarani de elaborarem o modo como a sociedade brasileira os representa, decidiram por meio da produção de filmes elaborar uma “contra-narração” (STAM & SHOAR, 2006 apud ALVARENGA, 2016), que os deslocou para uma outra posição relacionada ao modo como a sociedade os via ao longo da história, transformando por essa pedagogia o modo como a sociedade brasileira e os Mbya-Guarani se veem, alterando suas relações, neste caso, mediadas pela produção fílmica.

Alvarenga (2016) ainda destaca, que em meio às produções realizadas pelo Vídeo nas Aldeias, produções realizadas por povos indígenas retratam de forma reversa a maneira como os não-indígenas lhes dirigem o olhar, “enquadrando-os em seu imaginário”. Segundo a autora, o olhar dos brancos sobre os indígenas é questionado não apenas nesse, mas também em outros filmes dos Mbya-Guarani, o que a permite concluir que “olhar para os filmes indígenas nos permite elaborar em outros termos a relação entre os povos e deles com o mundo por meio da imagem”. (ALVARENGA, 2016).

As mediações promovidas pelo cinema tanto no projeto Inventar com a Diferença como no projeto Vídeo nas Aldeias, revelam as múltiplas possibilidades que podem surgir a partir do contato de diferentes grupos sociais com o cinema. Nas observações e reflexões de Alvarenga (2016) destaco a condição pedagógica das imagens quando são aplicadas de forma reversa questionando e retribuindo olhares como no caso dos Mbya-Guarani em relação aos não indígenas, neste sentido, iniciar camponeses no cinema pode ser um meio de promover oportunidades de contra-narrativas, de situações em que os camponeses sintam-se à vontade e empoderados para produzirem filmes a partir de seu ponto de vista sobre si mesmos e sobre o mundo, colocando em xeque estereótipos e caricaturas existentes sobre eles.

### 1.3 É PERMITIDO SONHAR

Adriana Fresquet, em seu livro *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola* (FRESQUET, 2013), pergunta: “por que criar escolas de cinema em escolas públicas?”. Pensando em minha realidade e pesquisa, adaptei sua pergunta a *Educação do Campo*: “Por que ensinar cinema em escolas públicas de educação do campo?”.

Para Fresquet (2013), a criação de escolas de cinema em escolas públicas possibilita a manutenção dos sonhos das crianças. O acesso ao cinema pode alimentar estes sonhos, transformando-os e levando-os à sério. É preciso considerar que é a partir dos sonhos e das ideias que surgem deles é que agimos, construímos e criamos os caminhos que trilhamos em nossa realidade.

Conforme Fresquet (2013), “o cinema pode abrir na escola portas para o irracional”, para o universo ficcional, para aquilo que é fora da regra, dos padrões, onde a imaginação cria asas e rompe barreiras, onde não existem limites estabelecidos pela razão, opressão ou por uma realidade sufocadora de sonhos e oportunidades.

A câmera na mão de um estudante pode dá-lo a oportunidade de construção de narrativas maravilhosas, de serem quem quiserem ser, de posicionamento político sem medo, de resistência, ou simplesmente de dá-lo a chance de experimentar a liberdade de criação ampliando a imaginação, sem que seja impostos limites para o sonhar sem que se sinta culpado por isso. Sonhar possibilita viver outras realidades, outros mundos e até outras vidas, que nos sonhos, podem ser diferentes que as da realidade. Sonhar, em algumas circunstâncias, pode ser o maior incentivo e combustível para as transformações necessárias para nossa sociedade.

Quando trata das questões oníricas, Fresquet (2013) descreve que mesmo quando utilizamos a escrita, a dança, pintura ou dramatização para ilustrarmos nossos sonhos, é no cinema que encontramos a possibilidade de incorporação deles por sua linguagem multimodal, ampliando os meios de contá-los, modificá-los, adaptá-los, aproximando-nos assim do que segundo a autora se aproxime de uma “quase-realização”.

Fresquet (2013) ainda descreve a força que os sonhos têm sobre as ações dos indivíduos enquanto acordados, comparando-os à produção de filmes ou exercício de cinema. A cineasta aponta a riqueza imaginativa oculta na vida cotidiana de estudantes e professores,

apropriando-se das palavras de Godard (1989), que expõem que “qualquer filme é menos imaginativo que o dia a dia de qualquer um” (FRESQUET, 2013, p. 92. apud. GODARD, 1989, p. 46). Para Fresquet (2013), a autocontemplação em uma atitude gestativa de um novo olhar a partir dos sonhos possibilita resgatar o extraordinário existente no que já nos acostumamos, naquilo que nos é familiar.

Foi ao tomar contato com todas essas experiências e reflexões que passei a enxergar o cinema na escola como uma possibilidade da presença da arte nesse ambiente, proporcionando encontros estéticos e discursivos que podem conduzir os estudantes a mundos desconhecidos, a sonhos que nunca lhes permitiram sonhar, ao mundo do outro dentro da subjetividade de cada um onde a diferença também possa ser a matéria prima para a invenção e para a arte, tal como afirma Migliorin (2015):

Nos parece, entretanto, que se pensamos o cinema na escola como uma possibilidade de experiência, não se trata de entregar ao aluno algo que ele não possui e que sabemos qual será o efeito da experiência sobre ele, mas permitir que a arte circule entre estudantes e professores na expectativa de que encontros formais, estéticos e discursivos possam funcionar como aberturas para que os sujeitos se engajem em mundos desconhecidos, recolocando em marcha processos subjetivos; que formas diversas de estar no mundo impliquem em possibilidades de invenção do eu e da comunidade – uma invenção com a diferença (MIGLIORIN, 2015 p 52) .

Se o cinema pode lidar com sonhos e diferenças, com a possibilidade de experimentação de novidades, sensações, outros mundos e construção de ideias, torna-se evidente para mim que se trata de um intercessor e que seu lugar sem sombra de dúvida é dentro da escola. Gilles Deleuze (1985)<sup>8</sup> explica o intercessor como aquilo que desloca nosso pensamento, como o ponto de partida para a criação de problemas, questões que nos levam a concepção de ideias.

Sem os intercessores o pensamento não age e nem cria pois eles são os verdadeiros mobilizadores do pensar. Deleuze (1985) considera, portanto, que o pensamento não é algo que ocorre naturalmente, mas para que ele ocorra é necessário que seja afetado por algo, que seja forçado a agir por outras coisas, que em seu texto, denomina como *intercessores*, que são os responsáveis pelos movimentos, provocações, deslocamentos e criações que envolvem o pensar.

---

<sup>8</sup> Entrevista a Antoine Dulaure e Claire Parnet, L’Autre Journal, n 0 8, de outubro de 1985.

Para Deleuze (1985), não importa o ponto de partida e nem de chegada que envolvem esse processo, mas os movimentos, meios e deslocamentos causados por esses intercessores. Para o filósofo “as órbitas devem girar”, para ele o que importa são as ligações, os agenciamentos e as conexões, pois são necessários para que o pensamento se realize.

Neste sentido, os esforços não devem ser para identificação da causa, mas para o entre. Os olhos devem estar atentos para aquilo que possibilita as conexões, para aquilo que atrai e une os opostos, os diferentes, mesmo que por um instante.

Considerando as argumentações de Deleuze (1985), percebi os intercessores como agentes de movimento, incitadores do pensar e conseqüentemente do fazer. O cinema na escola torna-se um importante intercessor, pois ele permite pensar meios, formas de construir e desconstruir, de se relacionar, de existir, de sonhar, de produzir e aprender nesse território cinematográfico em um movimento heurístico constante que pode levar os envolvidos a reflexões sobre si mesmos ou sobre o que quiserem.

O cinema como intercessor causa o movimento necessário para o questionamento, para a visibilidade e materialização de ideias, ao mesmo tempo que como mediador promove ligações entre os sonhos e o mundo real. Um menino com uma câmera na mão e liberdade para sonhar pode em um filme desconstruir impérios, conquistar o universo ou simplesmente dizer o que sente sem o peso da censura e sem ter medo, pois na arte a liberdade é possível e anda junto com os sonhos e com a imaginação.

Apostar no poder mediador do cinema é se lançar ao inesperado, pois não é possível prever com precisão os resultados das experiências possíveis pelo cinema, tratando-se de subjetividades, de vivências e leituras de mundo tudo é possível, até mesmo o silêncio e/ou a recusa em compartilhar o que aquele que está com a câmera na mão ou assistindo a um filme experimentou e sentiu, o que resta é torcer, como escreveu Migliorin (2015):

Nosso método com o cinema é simples: assista um plano com o estudante, produza um encontro, faça uma imagem, tenha certeza de que ele conhece bem o que fez – nos detalhes do que vê e nas conexões com o que não está na imagem –, torça para que ele deseje compartilhar o que viu e inventou. Assim teremos feito nosso papel de criar e descobrir o mundo com o cinema (MIGLIORIN, 2015, p. 10).

Nas palavras de Migliorin (2015), percebo o potencial do cinema na escola como mediador, como um meio de compreender os detalhes, as conexões sobre o que o aluno



escolheu inventar em seu plano de filme a partir de seu olhar ou sobre o que ele optou por omitir. Tudo deve ocorrer de forma espontânea, sem cobranças e dentro das condições esperadas do contato do aluno com um cinema que é arte que instrui, acomete, constrói e desconstrói (FRESQUET,2007).

Para lidar na educação do campo com a abordagem sobre construir, desconstruir e reconstruir, proposta como pedagogia do cinema presente nos movimentos de aprendizagem (FRESQUET, 2013), percebo o cinema como facilitador para a construção de conceitos, sensações, sentidos e significados, onde é possível desconstruir e reconstruir o estabelecido e reconstruí-lo como um outro. Fresquet (2013) explica que é possível com o cinema ensinar em três tempos distintos:

[...]aprender, desaprender e reaprender. A ideia de aprender tem a ver com a possibilidade de uma apropriação de saberes e práticas que incluem também os que se aprendem na escola. Estes saberes, às vezes naturalizados, quando atravessados pela experiência fílmica, podem vir a ser “desaprendidos”, questionados, desconstruídos como verdades ou valores. Isto porque o cinema coloca uma distância necessária para poder revisar os conhecimentos, despojando-os dessa naturalidade com a qual são aprendidos como estatuto de verdade. Este modo de operar o pensamento pode promover um novo aprendizado a partir da experiência sucessiva de construção e desconstrução, com de novos elementos, pontos de vista, circunstâncias e reflexões. Desta maneira, se cria a possibilidade de reaprender (FRESQUET, 2013 p19).

O distanciamento abordado por Fresquet (2013) causado pelo cinema e que permite revisões de conhecimentos, fatos, processos e da realidade, está atrelado à sua condição de transformar em objeto tudo aquilo que se filma. A exemplo da afirmação sobre o distanciamento causado pelo cinema e sua condição de promoção de revisão de conhecimentos, Alvarenga (2016) em sua reflexão sobre o cinema indígena descreve uma outra possibilidade:

O olho do racionalismo clássico examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa..., mas nunca exprime. É um olho só capaz de perceber, no objeto, sua objetualidade ; logo, trata tudo como objeto, e não sujeito. O contexto que o rodeia é um conjunto de coisas; não é uma situação em que um sujeito reconhece outro sujeito, ou reconhece – no outro – um sujeito. (BOSI,1998, p. 77 APUD apud ALVARENGA, 2011).

Em sua argumentação, Alvarenga (2016) lança mão da leitura de Bosi (1998) para abordar o cinema indígena e aponta que “em se tratando do cinema indígena esse distanciamento

que requer o olhar da sociedade ocidental mostra-se inviável”, fazendo referência à experiência com os Mbya-Guarani.

A autora aponta que, no caso do filme *Desterro Guarani*, quando os indígenas enquadram os brancos e os entrevistam, o olhar do branco carregado daquilo que imaginam ou pensam sobre os povos indígenas (como lhes convém) é interpelado pela devolução do olhar vinda dos Mbya-Guarani que neutraliza o distanciamento<sup>9</sup> dos brancos que os colocava em uma posição de “olho racional” conforme Bosi (1998), trazendo-os para um outro contexto que se fez possível no cinema indígena, onde o olhar e as relações implicadas nesse olhar estabelecem relações entre mundos e não uma representação de um único mundo ou ponto de vista.

Essa experiência apontada por Alvarenga (2016) me dá pistas sobre como posso agir em relação ao modo como os povos do campo são retratados, fazendo-me refletir na semelhança de algumas situações que ocorrem entre os camponeses.

A questão da quebra da unilateralidade do olhar como meio de “descoisificar” ou “desobjetualizar” o observado, traz para o diálogo a necessidade de propor uma metodologia atenta às maneiras de reposicionar o camponês nesse quadro, possibilitando a ele meios de retribuir/devolver o olhar imposto sobre ele pela classe dominante estabelecendo relações entre olhares e quebrando paradigmas.

---

<sup>9</sup> Existe um ocultamento inerente ao olhar na cultura ocidental, para ver o olhar precisa se ocultar (ALVARENGA, 2016, p.127)

#### **1.4 A DIMENSÃO PRODUTIVA DO CINEMA DENTRO DA ESCOLA**

Alain Bergala em sua obra *A Hipótese-Cinema, Pequeno Tratado de transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola* (2002) deu luz a esta pesquisa quando eu refletia acerca das dificuldades que teria pela frente ao propor ensinar cinema dentro de escolas do campo.

No ano 2000 o ministro da educação francês Jack Lang convidou Alain Bergala para ser conselheiro em cinema no seu projeto *Les arts à l'école*. A proposta era a elaboração de aulas em formato de oficinas de projetos artísticos onde houvesse a colaboração mútua entre artistas e professores de diferentes áreas. Bergala (2002) pensava transformar a escola francesa com a arte mediante a inclusão do cinema neste espaço, proporcionando o encontro com a alteridade a partir dele e estruturando um ambiente de respiração estética contínua dentro da escola.

A intenção de Bergala (2002) em seu plano de cinco anos, era desenvolver uma coleção de filmes que intitulou “L’Eden cinema”. Inicialmente a coleção teria cem filmes, mas ao final do projeto só conseguiram incluir trinta e dois filmes no acervo em DVD que seria distribuído nas escolas francesas.

Os filmes escolhidos não seguem uma hierarquia dentro da história do cinema e o encontro com esses filmes propõem uma relação que permite ao professor tornar-se um mediador a quem Bergala (2002) define como “passador”, no sentido de “passador de filmes”. A expectativa é que os estudantes desenvolvam o hábito de “frequentar” filmes analisando a coleção como um todo e não como fragmentos ou filmes isolados.

Além de acessarem os filmes, os alunos devem experimentar a produção. Segundo Bergala (2002), na dimensão produtiva de seu projeto os alunos deveriam desenvolver o “fazer artístico” que ele descreve como “a passagem ao ato”, o autor se referia ao fato do aluno após experimentar transitar pelo filme na companhia de seu “passador”, já estaria apto a experimentar o “ato” de produzir seu próprio filme de acordo com seu ponto de vista.

Com essa proposta, Bergala (2002) propõe o enxerto do cinema no ambiente escolar, um cinema provocador, anarquista e bem diferente do conhecido pela escola que o tem utilizado de forma instrumental durante a regência de aulas, fazendo dessa potência que é o cinema uma mera exibição de figuras ilustrativas ou decorativas na composição de

um certo cenário na composição da aula, que em parte, encontra-se ainda hoje estreitamente limitada às orientações e explicações do professor sobre certo conteúdo.

Neste sentido, entendo que seja importante para o professor pensar a utilização do cinema não como um simples suporte para seu planejamento de aula, mas deve enxergá-lo como meio tecnológico complexo e eficaz de produção de conhecimento, buscando explorar seu potencial pedagógico que vai muito além da sua adaptação a um tema específico de determinado conteúdo que pretende ensinar por meio da experiência artística.

As crianças e os jovens de hoje têm cada vez menos chances de encontrar, em sua vida social normal, outros filmes que sejam não os de consumo imediato. A escola (e os dispositivos que a ela se ligam) é o último lugar onde este encontro ainda pode acontecer. Portanto, mais do que nunca, sua missão é facilitar o acesso – de modo simples e permanente – a uma coleção de obras que deem uma ideia elevada, não pedagógica, daquilo que o cinema – todo o cinema – pôde produzir de melhor. (BERGALA, 2008)

Transitar pelos filmes proporcionando o contato dos alunos com obras selecionadas como as sugeridas por Bergala ou produzir seus próprios filmes com técnicas e dispositivos que permitam a iniciação dos alunos no cinema dentro do ambiente escolar é uma missão urgente e que não precisa ser penosa.

Foi por isso que tive a ideia de desenvolver uma metodologia para o ensino de cinema utilizando um jogo de tabuleiro como dispositivo e produto técnico pedagógico voltado para escolas do campo. Minha intenção é que este encontro do camponês com o cinema seja prazeroso e possibilite a ele acessar aquilo que não está disponível nas escolas do meio rural.

Na busca por compreensão sobre a linguagem cinematográfica e sobre como essa linguagem afeta as pessoas, encontrei em *Linguagem cinematográfica* (MARTIN, 2011) informações sobre grupos de ângulos, planos, recursos de montagem e movimentos de câmera que desconhecia e que constituem o universo dos filmes. Descobri que cada um deles tem seu sentido e utilidade.

A construção do filme está estreitamente ligada à forma como o diretor utiliza essa linguagem e, tais formas de utilização da linguagem, tornam-se assinaturas que compõem estilos de diretores renomados do mundo todo. Como alguns destes tipos de enquadramento, movimentos de câmera e técnicas de montagem Martins (2011) destaca: Campo, Extra-campo, Plano, Contra-plano, Plano Geral, Plano Americano, plano

sequência, Close, Plano detalhe, Ponto de vista, ângulos, Plongée, Contra-plongée, Inclinado, Panorâmica, Travelling, Zoom, Montagem, Corte seco, Fusão, Fade, Cortina, Montagem Paralela, Off, Argumento, Enquadramento, Sequência, Cena e etc.

Estes e outros termos da linguagem cinematográfica são abordados e ilustrados nas cartas do jogo Cinema na Mão detalhado adiante em capítulo específico e com imagens inclusas nos anexos desta pesquisa.

Na busca por meios de introduzir o cinema na escola pensando em como profanaria a ideia de que só podemos utilizá-lo em sua forma fílmica e acabada, tive acesso ao trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais intitulado *Cinema, Educação e Arte: Uma Reflexão Entre Fronteiras*, texto de Anderson Luiz da Costa e apresentado a Escola de Belas Artes da UFMG em 2017.

Costa (2017) se baseia no desenvolvimento de um projeto de cinema que foi aplicado no Centro Pedagógico da UFMG. O que me chamou atenção no trabalho foi o fato de elaborar uma forma de trabalhar com o cinema sem a necessidade de equipamentos digitais.

Para desenvolver sua ideia Costa (2017) se concentra no *princípio da montagem*<sup>10</sup> como elemento caracterizador do cinema enquanto arte. Para tanto, apoia-se nas ideias de Lev V. Kuleshov (1889 – 1970) que sustenta que:

O meio de expressão específico do cinema é a sucessão de curtos fragmentos imóveis, o que produz a expressão do movimento, facto que, tecnicamente se chama montagem. A montagem no cinema corresponde à organização das cores na pintura ou à sucessão harmônica dos sons da música (...) O ritmo é o verdadeiro conteúdo do filme. (KULESHOV, Lev V. apud COSTA, 2017)

Para desenvolver seu trabalho, Costa (2017) escolheu a Narrativa Metafórica utilizando o Efeito Kuleshov, o que se deu pela praticidade de uso desses elementos da linguagem cinematográfica e da facilidade que neles encontrou para sintetizar as potencialidades expressivas e de construções de sentidos do cinema, ele ainda aponta que sua intenção

---

<sup>10</sup> “Não devem ser entendidos como regras, mas como estruturas lógicas desenvolvidas ao longo da história do cinema e presentes em todos os filmes, mesmo quando negados ou invertidos. Alguns são mais úteis que outros, alguns são úteis em determinadas situações, alguns parecem ultrapassados, alguns entram em contradição com outros” Programa de alfabetização audiovisual / formação docente Oficina: Fundamentos da montagem cinematográfica maio/2011 Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/giba/fmc21.htm> Acesso em 08/09/2018.

era demonstrar a importância da montagem como construção do cinema, para com essa demonstração facilitar o desenvolvimento de outras abordagens e diálogos sobre filmes.

Para minha ideia de produto pedagógico enquanto eu desenvolvia o jogo *Cinema na Mão*, a proposta de Costa (2017) trouxe contribuições pois me deu outras oportunidades de pensar como trabalhar com o cinema dando ênfase à linguagem cinematográfica.

As ilustrações e as explicações contribuíram para minha compreensão sobre um outro meio de abordar o cinema em sala de aula sem o uso de equipamentos eletrônicos, o que foi útil na construção de meu produto, como por exemplo a possibilidade de utilização do Efeito Kuleshov.

O Efeito Kuleshov, proposto por Lev Kuleshov, consiste em antepor, à imagem do rosto de um personagem, uma outra imagem qualquer, de forma que a expressão do personagem seja capaz de, através da montagem, exprimir uma determinada emoção. Kulechov desenvolveu o experimento por que acreditava que no cinema o espectador traria suas próprias sensações para compor significados nas sequências de imagens. Portanto, através da união das lembranças do espectador com as imagens subsequentes, o cérebro criaria sua percepção da cena. (COSTA, 2017.p29)

Costa (2017) desenvolveu em seu projeto um trilha onde, a partir do Efeito Kuleshov, os alunos poderiam criar narrativas que visassem a expressão de uma determinada emoção tendo como base a experiência da montagem.

A criatividade de Costa (2017) em seu projeto, quando utilizou elementos diversos para o ensino de cinema e, como possibilitou aos envolvidos a liberdade de criação de narrativas a partir do Efeito Kuleshov, sem dúvidas me animaram. Eu ainda não tinha visto nenhum material didático semelhante que permitisse ensinar cinema ou linguagem cinematográfica sem a utilização de energia elétrica.

## 1.5 HISTÓRIA DO CINEMA E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

“Quem inventou o cinema professor?” Essa pergunta feita por um estudante do Ensino Médio me fez ver como essencial para esta pesquisa o aprofundamento às questões históricas, dos conceitos que foram surgindo ao longo do tempo, dos inventos, inventores e equipamentos que possibilitaram o desenvolvimento do cinema até o formato que temos hoje, como 'escrita em movimento'.

O cinema não é estanque, ele percorre todas as áreas. Sua plasticidade permite que ele mude a medida que a sociedade o desafia. Ele se adapta ao tempo e à evolução tecnológica. O cinema pode ser visto como um *ente* espetacularmente dinâmico. Muitos atribuem sua origem exclusivamente aos irmãos Lumière, mas a história nos revela outras possibilidades:

Será preciso lembrar, todavia, que o cinema não saiu pronto do cérebro dos irmãos Lumière em 1895. Georges Sadoul começa justamente sua *Histoire générale* por um volume consagrado “Invenção do cinema” que tem início em 1832. Mas é evidente, sem remontar ao mito da caverna, que as sombras chinesas e as lanternas mágicas prepararam, muito antes, o caminho para o cinema(...) A descoberta fundamental dos irmãos Lumière consiste no aperfeiçoamento do dispositivo de condução intermitente da película, que tornou possível o *cinematógrafo*, a partir das invenções dos pioneiros, particularmente Étienne Jules Marey (*cronofotógrafo*, 1888) e Thomas Edison (*cinetoscópio*, 1891). (MARTIN, 2011, p. 11).

Em *Pré-Cinema & Pós-Cinemas*, Machado (1997) expõe reflexões acerca das origens do cinema que, segundo o autor, remonta a pré-história. Tanto Machado (1997) quanto Sadoul (1963) concordam que não existe uma data determinada para o início dessa arte, mas que o cinema se trata da somatória de um conjunto de experiências e linguagens presentes na história da humanidade.

Qualquer marco cronológico que possamos eleger como inaugural será sempre arbitrário, pois o desejo e a procura do cinema são tão velhos quanto a civilização de que somos filhos. (MACHADO, 1997, P.14)

Para Machado, as experiências que a sociedade tem com o que entende por cinema em nossos dias, com suas formas mágicas anteriores ao nosso tempo ou a atual forma tecnológica, podem ser muito mais cinematográficas (no sentido etimológico do termo, segundo o autor) do que a efetiva prática da arte que carrega este nome.

Pode haver uma representação mais eloquente do movimento, da duração, do trabalho modelador do tempo e do sincronismo audiovisual

nas formas pré e pós-cinematográficas do que nos exemplos “oficiais” da performance cinematográfica. (MACHADO, 1997, p. 9)

O autor destaca que em sua busca por compreender as origens do cinema, quanto mais fundo mergulhava analisando as formas e procedimentos do cinema pós-moderno com suas mídias eletrônicas e aparatos digitais, mais era arremetido para trás, para o passado, comparando e identificando que mesmo com os avanços tecnológicos presentes em nosso tempo, as práticas existentes hoje, fazem ecoar atitudes retóricas e tecnológicas experimentadas pelos precursores do cinema nas formas pré-cinematográficas e no cinema dos primórdios da humanidade, ou seja, no cinema anterior à hegemonia do modelo narrativo que se estabelece a partir de Griffith<sup>11</sup>. Machado destaca que este ponto de vista pode ser observado em outros autores como Bart Testa (1992), Miriam Hansen (1993, p. 197-210) e Flávia Cesarino (1995).

Machado (1997, p. 12) salienta que de Comolli (1975, p. 45), Sadoul (1946), Deslandes (1996) e Mannoni (1995), autores que se debruçaram sobre a invenção técnica do cinema, pode-se retirar a ideia assinalada em consenso de sua origem, cronologicamente, do panorama, da fotografia, dos experimentos com a persistência retiniana, dos exercícios por decomposição até o aglomerado de todas essas invenções em um único equipamento por *bricoleurs*<sup>12</sup> a partir de inventores como Thomas Edison, Louis e Auguste Lumière,

---

<sup>11</sup> David Llewelyn Wark Griffith, geralmente conhecido por D. W. Griffith foi um realizador de cinema norte-americano, um dos maiores do início da cinematografia, introdutor de inovações profundas na forma de fazer cinema, considerado o criador da linguagem cinematográfica. <https://www.findagrave.com/memorial/1744> Acesso em 03/04/2018.

<sup>12</sup> Em antropologia bricolagem (do francês *bricoleours*) é a união de vários elementos para formação de um único e individualizado. Um exemplo são as culturas do novo mundo: a bricolagem de várias culturas (norte-americana, européia, asiática...) para a formação de uma própria e identitária.

Em seu livro 'O Pensamento Selvagem' (1962, tradução para o português em 1976), o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss usou o termo bricolagem para descrever uma ação espontânea, além de estender o termo para incluir padrões característicos do pensamento mitológico, o qual não obedece ao rigor do pensamento científico. A razão é que, já que o pensamento mitológico é gerado pela imaginação humana, é baseado na experiência pessoal, sendo gerado pelo surgimento de coisas pré-existentes na mente do imaginador. Desse modo, a mitologia descreve o mundo através de narrativas. Num mundo onde há poucas ferramentas linguísticas, se faz necessária a utilização de metáforas e narrativas. Na falta de uma palavra para o "ato sexual", por exemplo, os gregos antigos precisaram lançar mão de toda uma história fantástica para enfim poder dizer "coisas de afrodite". (LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. Trad. Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976). <<http://www.facavocemesmo.net/bricolagem/>> Acesso em 03/04/2018.



Max Skladanowsky, Robert W. Paul, Louis Augustin Lé prince e Jean Acme LeRoy no século XX.

Machado (1997) segue sua análise refletindo que tais pesquisadores, quando partem do pressuposto da invenção do cinema, observando seu desenvolvimento técnico a partir dos dados e ordem cronológica apontados, privilegiam somente uma das fases de sua história. Em seu texto descreve que muitas outras técnicas ficam de fora desta historiografia cinematográfica e destaca a câmera obscura e seu mecanismo de produção de perspectiva, assim como à síntese do movimento que segundo ele “se perde na noite do tempo”. Machado (1997) incorpora a seu texto relatos de que ainda no século X ocorreram estudos sobre procedimentos que hoje os estudiosos chamam de cinematográficos como no caso dos desenvolvidos pelo astrônomo Árabe Al-Hazem, inclui ainda em sua escrita Platão e sua descrição minuciosa sobre o mecanismo imaginário da sala escura de projeção, concomitantemente a Lucrécio referindo-se à análise do movimento em instantes (fotogramas) separados.

Machado (1997) vai além, quando descreve a condição do homem pré-histórico e sua aventura no fundo das cavernas. Faz alusão à condição das figuras rupestres serem uma forma de cinema, quando os registros efetuados pelos “cineastas pré-históricos” transmitem a sensação de movimento, quando a imagem de animais pintados em alto relevo nas rochas muda, dando a impressão que na época que foram feitas, de acordo com a projeção da luz do exterior desses ambientes, seus autores as registravam. Para Machado os nossos antepassados percorriam o interior das cavernas em busca de verdadeiras sessões de cinema. Segundo ele, os artistas do paleolítico tinham os “instrumentos de pintores, mas os olhos e a mente dos cineastas” (1997, p. 14). O autor segue pontuando que quanto mais os historiadores buscam as origens do cinema mais são lançados para trás, para os mitos e ritos dos primórdios (p. 14), o cinema seria sem dúvidas a somatória das culturas e saberes humanos convergindo ao caminho da representação do real. Partindo dessa premissa dialoga com Comolli (1975): “Não é somente um velho sonho da humanidade que o cinema realiza, mas também uma série de velhas realidades empíricas e de velhas técnicas de representação que ele perpetua” (COMOLLI 1975, p.45 apud MACHADO, 1997.p14).

Em *História do Cinema Mundial: das origens aos nossos dias*, de Georges Sadoul (1963) escrita em seis volumes, encontrei uma grande referência utilizada pelos autores citados

anteriormente (MACHADO, 1997) e (MARTIN, 1990). O trabalho de Sadoul pode ser considerado como a obra mais abrangente sobre a história do cinema mundial escrita até hoje e tem um grande diferencial por Sadoul ser historiador e não produtor de cinema, como muitos de seu tempo, que se dedicavam a escrever a história do cinema sob a influência da indústria cinematográfica que dava destaque aos inventores de renome e que machado critica ferozmente.

Sadoul (1963) constrói sua narrativa buscando em fontes históricas as bases de sua análise sem se deixar levar pelas tentações da indústria cinematográfica, já que ainda em seu tempo, alguns de seus inventores transitavam entre nós. A primeira edição brasileira foi publicada em dois volumes pela Livraria Martins no ano de 1963 cujo volume I é o que se destaca em minha leitura pela pertinência ao tema desta pesquisa. A primeira edição foi publicada na França e data o ano de 1949.

Georges Sadoul apresenta em riqueza de detalhes os primeiros 60 anos da história das artes cinematográficas descrevendo suas expressões que vão desde o cinema narrativo de ficção, os documentários até as técnicas de animação, foi um dos primeiros a indefinir sua origem atestando que tratava-se de uma produção humana resultante de diferentes experiências que originam-se dos primórdios da humanidade desde a Pré-História, com a produção das pinturas rupestres por nossos ancestrais, passando pela Antiguidade com Platão e sua Alegoria da Caverna cerca de 428 a.C e muitos outros personagens citados ao longo do texto que configuram sua posição sobre a constituição do cinema até hoje.

A inegável contribuição de Sadoul (1963) parte de seu desejo e especial preocupação em expor e discutir o início do cinema e como ele nasce sem que se soubesse o que ele era e para que serviria, da invenção de diferentes tipos de aparelhos, brinquedos óticos em tempos diferentes e seguindo para sua evolução como uma nova forma de arte. Sadoul (1963) enfatiza a importante contribuição de grandes gênios pioneiros nessa jornada de construção do cinema, seu universo e imaginário que em uma corrida em busca de fama e prestígio aprimoraram técnicas ancestrais.

Sadoul (1963) segue narrando o privilégio da geração que presenciou o nascimento de uma arte e pôde assistir ao seu amadurecimento e consolidação, comparando-a à pintura e à música que existem milenarmente. Sadoul (1963) vangloria-se em seu texto ao descrever que seus inventores ainda transitavam pelas ruas francesas em seu tempo, mas segundo ele, tal situação não facilitava o estudo das origens do cinema, e pontua que em

um período onde os homens registravam seus menores afazeres os registros sobre o cinema por pouco não se evaporaram no tempo, dificultando assim o trabalho dos pesquisadores antes mesmo que entendessem que o cinema elaborara uma linguagem nova. Essa linguagem não nasce refém da linguagem empregada pelas sombras chinesas<sup>13</sup> e as lanternas mágicas<sup>14</sup> adotadas como precursoras do cinema por muitos. Para Sadoul, a história sobre tais manifestações ainda será escrita, o autor as define como primeiras e ingênuas contadoras de histórias em imagens que não tiveram sobre a narração de um filme mais influência que qualquer outra arte como a literatura, o teatro, a pintura, as imagens de Epinal, os títeres, os almanaques, a caricatura ou qualquer outra arte, seja ela considerada nobre ou popular.

Sadoul (1963) declara que sua geração pôde assistir ao nascimento de uma arte - o cinema -, por ele não ter surgido em um terreno virgem e sem cultura, para ele o cinema assimilou elementos provenientes de todo saber humano e aponta que a grandiosidade do cinema está nele se consistir da soma, que se torna como uma síntese de todas as outras artes.

Tecnicamente pode-se definir o cinema como uma sequência de imagens sobre uma tela, resultantes de uma projeção ótica que possibilita a sensação de movimento por sua troca rápida e contínua. A câmera cinematográfica com seus elementos óticos e mecânicos é o instrumento utilizado para captação das imagens que configuram o filme projetado resultante da sobreposição das imagens.

Em prática, o cinema supõe o instantâneo, noção universalizada pela fotografia. Assim como o cinema, a fotografia não tem um único inventor, ela é resultado de uma série de contribuições, pesquisas e trabalhos de muitas pessoas. Em sua história não se pode deixar de relacioná-la a um outro invento produzido na antiguidade denominado “câmara escura”.

---

<sup>13</sup> Teatro de bonecos confeccionados em couro, tecido ou papel fixado em varas e manipulados entre uma fonte de luz e uma parede ou tela, proporcionando ao espectador a visão das sombras projetadas. O teatro das sombras teve origem no oriente e foi difundido na Índia, Java, Bali e Malásia, Forma tradicional de teatro de bonecos praticado no oriente, principalmente na Índia, Java, Bali e Malásia aproximadamente no Século II a.C.

<sup>14</sup> Instrumento que projeta imagens registadas em suporte transparente, as imagens são inertes, sendo a sua deslocação no interior do projetor o único meio de movimento projetado numa tela ou parede. O primeiro registro sobre o aparecimento da lanterna mágica remonta ao séc. XIII, período em que Roger Bacon, clérigo da ordem franciscana as descreve pela primeira vez.

A câmara escura era na verdade uma caixa preta com um furinho no centro. Ao colocar um objeto na frente do orifício, a imagem era projetada pela luz de forma invertida no interior da caixa.

Joseph Niépce, francês e pesquisador, fez diversas experiências ao longo do século XVIII com a intenção de fixar a imagem obtida pelo princípio da câmara escura, mas foi em 1826, utilizando uma placa de estanho (metal) coberta por substância química sensível à luz do sol, que ele teve sucesso e registrou uma das primeiras fotografias gravando a imagem a partir da luz solar. Sua técnica ficou conhecida como heliografia.

Louis Daguerre também francês, aperfeiçoou a técnica de Niepce e cria o daguerreóptico em 1837. Precursor do que se tornaria a máquina fotográfica, o daguerreóptico captava a imagem utilizando metais como prata e bronze, e compostos químicos. Seu aparelho de custo elevado não possibilitava a reprodução de cópias das imagens inviabilizando seu comércio, mas foi anunciado em Paris e ao mundo em 1839 no dia 19 de agosto, data que se comemora hoje o dia internacional da fotografia.

Simultaneamente aos experimentos de Daguerre, o inglês Henry Fox-Talbot, pesquisador e inventor, desenvolveu a imagem em negativo, graças a um papel especial que mediante processos químicos fixava a imagem em tamanho reduzido e coloração invertida com possibilidade de reprodução de inúmeras cópias. Tal processo evoluiu de lá para cá tornando-se cada vez menor e muito popular até a criação da câmera digital no século XX. Sem dúvidas a fotografia precede o cinema moderno e abre caminho para a imaginação humana: como transformar imagens estáticas de fotografias em movimento?

Inicialmente estudiosos pensavam que a ilusão de movimento só era possível pelo fenômeno da persistência retiniana, conhecido desde o Antigo Egito, pesquisado por Isaac Newton e o Cavaleiro Darcy nos séculos XVII e XVIII, mas só elucidado em 1824 por Peter Mark Roger que o descreveu como a capacidade que a retina tem de deter a imagem de um objeto por 1/5 de segundo após desaparecer do campo de vista. É, portanto, o tempo de fração de segundo que ela se mante fixa na retina. Uma sobreposição muito acelerada embaralharia as imagens causando grande confusão. Daí percebeu-se que a persistência retiniana por si só não resulta na sensação de movimento, mas o espaço vazio entre cada fotograma em seu devido tempo atenuando a imagem persistente que estava retida pelo olho.

Uma outra teoria que não invalida a da persistência retiniana foi desenvolvida em 1912 por Max Wertheimer. Segundo ele, um fenômeno de caráter psíquico denominado Phi seria responsável pela criação mental de uma ponte entre certas imagens expostas ao olho humano. Tal fenômeno possibilitaria que o olho visse uma série de imagens estáticas como imagens em movimento quando expostas em lugares diferentes na tela. Para os observadores, a imagem se deslocaria de um lado para outro quando na verdade era outra imagem sobreposta à primeira em curto intervalo de tempo.

Foi testando a capacidade de resistência da retina que o físico Joseph Plateau perdeu a visão ao fixar seu olhar para o sol por 20 minutos. Ele foi o primeiro a medir o tempo da persistência retiniana no ano 1830. Suas contribuições abriram caminho para uma série de inventos, aparelhos de reprodução de imagens em movimento como o Taumatropo<sup>15</sup>, Zootropo<sup>16</sup>, Praxinoscópio<sup>17</sup>, Fenasquistoscópio<sup>18</sup>, o kinestoscópio<sup>19</sup> de Edison e o Cinematógrafo dos irmãos Lumière.

Pensando no princípio da persistência retiniana e visando custo benefício o cinema foi adaptando o padrão de velocidade em que as imagens eram projetadas. No cinema mudo as imagens eram projetadas exibindo de 16 a 18 fotogramas por segundo. Após experimentos foram padronizados 24 fotogramas por segundo (f.p.s), já no cinema sonoro com a gravação da imagem e do som diretamente na película. A gravação neste novo

---

<sup>15</sup> Pequeno disco de papelão preso a dois pedaços de linha ou barbante. Torcendo as linhas com velocidade entre os dedos fazendo o disco girar tem-se a sensação de que as imagens dos dois lados do disco se combinam graças aos princípios da persistência retiniana. Como exemplo, se um lado do disco contivesse a imagem de um pássaro e do outro de uma gaiola, quando girado o disco as imagens unem-se causando a impressão de que o pássaro está dentro da gaiola.

<sup>16</sup> Criada em 1834 por William George Horner, a máquina é constituída por um pequeno tambor com pequenas frestas recortadas por onde o espectador olha para desenhos organizados em tiras. Ao girar, o tambor cria uma ilusão de movimento.

<sup>17</sup> Inventado pelo francês Émile Reynaud (1877), trata-se de um aparelho que projeta imagens em tela a partir de imagens desenhadas em fita transparente.

<sup>18</sup> Invenção do cientista belga Joseph Plateau entre 1828 e 1832, consiste-se de dois discos de papel unidos um ao outro por uma haste fixada em um orifício no centro de cada um dos discos, um dos discos possui uma série de imagens coladas ou pintadas em torno do eixo e o outro possui janelas na mesma disposição. Girando os discos, o espectador enxerga as imagens do primeiro disco em movimento através das janelas do segundo.

<sup>19</sup> Projetado pela empresa Edison laboratories de Thomas Edison em 1891, o aparelho de William Kennedy Laurie Dickson, chefe de engenharia da companhia de Edison, era um instrumento de projeção interna de filmes acionado por uma moeda, funcionava com uma tira de filme em looping que continha imagens de números cômicos, animais em movimento ou bailarinas. Os filmes apresentados no Cinetoscópio eram produzidos por outro equipamento projetado pela equipe de Edison, o Quinetógrafo.

formato “*Sistema Movietone*” quando efetivados em 16 ou 18 fotogramas por segundo causava distorção no áudio por sua velocidade de projeção mais lenta, exigindo um avanço na velocidade de projeção que exigiria um aumento na qualidade de captação de imagens para simular um movimento mais próximo do real.

A partir daí foi calculado para melhoria das imagens e relacionado ao custo benefício a quantidade de 24 f.p.s.. Em linguagem cinematográfica, o aumento ou diminuição dos f.p.s. constituem efeitos muito comuns em cinema chamados de câmera lenta ou câmera rápida (Hig Speed / Low Speed).

Aproximadamente em 1872, o inglês Muybridge efetuou as primeiras filmagens em São Francisco, Califórnia. Financiado por um milionário excêntrico do setor ferroviário chamado Leland Stanford, que havia feito uma milionária aposta sobre os movimentos do cavalgar de um cavalo como descritos em 1868 por um francês conhecidamente sábio e de nome Marey. Ele financiou uma pesquisa que visava a utilização de um aparato nunca visto antes, eram 24 cabines de câmaras escuras, com vinte e quatro operadores e 24 placas sensíveis de colódium, que durante a exposição em poucos minutos deixam de ser sensíveis, após toda preparação soltavam os cavalos na pista para que ao cavalgar rompessem cordas de disparo e fotografassem a si mesmos, foram necessários vários anos para aperfeiçoamento desse processo e ocorreram diversos erros como o de emprego de cordas muito fortes que eram carregadas pelos animais, derrubando os equipamentos e causando inúmeras perdas.

Em meados de 1878 as sequências de fotos de Muybridge foram publicadas por todas as partes, causando grande entusiasmo nos pesquisadores da época que afirmavam que as fotos viam a realidade de forma errada.

Após uma viagem pela Europa Muybridge decide se aplicar ao estudo da fotografia que teve grande facilitação pelo aparecimento no mercado de placas gelatinosas de brometo que permitiam provas instantâneas a partir de produtos preparados e conservados antecipadamente.

Marey continuou suas pesquisas utilizando o cronofotógrafo de placa fixa que posteriormente se tornaria o cronofotógrafo de placa móvel graças à sofisticação e inovação dos rolos de película Kodak recentemente inseridos no mercado. Marey apresentou para a academia em 1888 as primeiras filmagens sobre películas introduzindo

na história o que conhecemos como câmera e filmagem moderna. Logo em seguida Leprince e Friese Greene conseguiram na Inglaterra resultados semelhantes, projetando em tela seus rolos de fita perfuradas que permitiam melhor fixação das imagens o que se revelava essencial para uma boa projeção. No mesmo período, Reinaud, inventor do desenho animado, passou a utilizar a perfuração em suas fitas.

Adaptando o Zootrópio, Reinaud construiu um Praxinoscópio que aperfeiçoando em 1888 deu origem ao seu Teatro Ótico que utilizava fitas perfuradas, com o qual apresentou por cerca de 10 anos de 1892 em diante as primeiras e coloridas representações de desenhos animados em Paris.

Simultaneamente, Edison desenvolve o filme moderno de 35 mm que continha quatro pares de perfuração por frame fazendo o cinema transpor uma grande etapa de sua história. Ele continuou suas pesquisas utilizando películas fabricadas com celuloide com cerca de 50 pés de comprimento desenvolvidas pela Eastman Kodak, mas não queria ver seus filmes projetados em público por não ter conseguido desenvolver o cinema falado. Julgava que expor seus filmes seria como matar a galinha dos ovos de ouro.

Após o fracasso de Edison em sua tentativa com o cinema falado, ele resolve vender seus Quinestoscópios, que de forma geral se tratavam de enormes caixas que continham 50 pés de filmes perfurados que podiam ser vistos com lunetas.

Em diversos lugares do mundo, pesquisadores que adquiriram suas fitas tentaram projetá-las em suas telas, a grande dificuldade era construir um aparato como uma grande lanterna mágica com a tecnologia existente no período (Rodas dentadas, Cruz de Malta etc). A intenção era animá-los através dos equipamentos conhecidos. Muitos impressionavam utilizando o cronofotógrafo, imitação dos inventos de Marey, mas ninguém teve sucesso. Para vencer essa corrida de invenções, o inventor deveria efetuar representações públicas pagas, pois a maioria das exibições desde 1888 foram feitas em laboratórios ou esporadicamente em lugares reservados.

Nos Estados Unidos, em 1895, uma série de apresentações foram desenvolvidas. Inventores com suas invenções concorriam entre si. Os filmes eram medíocres e muito curtos. Nenhum dos inventos teve tanto sucesso como o Cinematógrafo Lumière. A família Lumière tinha um bom negócio no ramo dos produtos fotográficos em Lião e

Louis Lumière que vinha desenvolvendo trabalhos a partir do cronofotógrafo, manda construir seu cinematógrafo.

Os irmãos Lumière entram para a história ao apresentarem ao mundo o Cinematógrafo, instrumento híbrido capaz de filmar, revelar e projetar filmes. A primeira exibição do aparelho ocorreu em uma sala chamada Eden, no sudeste da França em La Ciotat, no dia 28 de Setembro de 1895. Em dezembro do mesmo ano, ocorreu a primeira exibição comercial do Cinematógrafo em Paris, no Grand Café. O aparelho dos irmãos Lumière era sem dúvidas muito superior aos dos seus concorrentes. Dele derivam as câmeras de captação de imagens e os projetores dos nossos dias, foi um sucesso total, dezenas de cinegrafistas formados por Lumière divulgaram seu aparelho mundo a fora, todos queriam conhecer e ter um Cinematógrafo.

A corrida pela perfeição continuou após o Cinematógrafo dos irmãos Lumière. Uma série de câmeras começa a ser produzida com investimento de grandes companhias. Em meados de 1896, o cinema já não estava mais confinado nos laboratórios, já existiam centenas de aparelhos patenteados e as bases da indústria cinematográfica estava lançada por nomes como Lumière, Méliès, Pathè e Gaumont, Edison, Willian Paul e outros. Milhares de pessoas se espremiavam nas salas escuras para assistirem ao maior espetáculo da modernidade: o cinema.

A narrativa de Sadoul sobre a história do cinema está fundamentada em uma minuciosa pesquisa utilizando fontes impressas como as revistas científicas e os boletins fotográficos, jornais diários, semanais, mensais e anuais do período anterior a 1896. Nelas ele encontrou registros de patentes de aparelhos, esboços de críticas cinematográficas e uma série de dados que contribuíram para construção de sua História do Cinema. No período em questão, não existia nenhum tipo de publicação especializada em cinema.

Fontes manuscritas como o “argumento original” de diretores também foram objeto de análise, eram “planos de trabalho prévio” do que se tornaria o filme, roteiros que eram copiados e distribuídos para os técnicos e atores.

As fontes orais mais comuns eram as entrevistas que após transcrição eram publicadas em jornais. Após 1950, as entrevistas eram gravadas em fita magnética registrando assim a voz de inúmeros cineastas construtores da história da arte de fazer filmes. Os próprios filmes foram e continuam sendo fonte de pesquisa histórica que atraem atenção de



historiadores de todo mundo, em sua curta história “o cinema já passou por mais transformações que a música e a pintura em três mil anos”. (STEPHENSON e DEBRIX, 1969).

A partir dos autores consultados, pode-se afirmar que o cinema desde suas origens é arte, e em sua história o título de inventor do espetáculo cinematográfico vem sendo atribuído a Meliès, que em suas experiências de ilusionismos soube utilizar o cinema como meio de recursos ilimitados. A arte existe desde que ocorra criação original a partir de elementos variados e inespecíficos. Meliès, sem dúvida, soube explorar as possibilidades e plasticidade do cinema e certamente tem direito ao título que lhe atribuíram de criador da sétima arte (MARTIN, 2011).

Em outra extremidade do cinema, Lumière não tinha em sua consciência a clareza ou intenção de fazer arte, mas compreende-se que sua ideia inicial era de reprodução da realidade. Hoje, analisando seus filmes percebe-se que são fotogênicos e expressam o olhar que ele tinha sobre a vida, a magia da imagem cinematográfica revela-se com nitidez e seus filmes expressam muito mais que a duplicação da realidade.

Para Marcel Martin(1990) em *A linguagem cinematográfica*:

A arte esteve, portanto, inicialmente a serviço da magia e da religião, antes de tornar-se uma atividade específica, criadora de beleza. Tendo começado como espetáculo filmado ou simples reprodução do real, o cinema tornou-se pouco a pouco uma linguagem, ou seja, um meio de conduzir um relato e de veicular ideias: os nomes de Griffith e Eisenstein são os marcos principais dessa evolução, que se fez pela descoberta progressiva de procedimentos de expressão fílmicos cada vez mais elaborados e, sobretudo, pelo aperfeiçoamento do mais específico deles: a montagem (MARTINS, 1990, p. 16).

Martins(1990) ainda descreve que o cinema se converte em linguagem por sua escrita própria encarnada em cada realizador sob forma de estilo, torna-se um poderoso meio de comunicação, informação e propaganda, fatores que não se sobrepõem a ele e nem o anulam enquanto arte, enquanto linguagem, Martin o descreve como “uma forma de falar bastante imprudente” e ainda que:

quem confundir linguagem com meio de expressão irá se expor a graves enganos. A imprensa é um meio de expressão: ela podia aguardar que a inventassem. Pois o homem sempre teve diversos meios de se exprimir, a começar pelos gestos... Porém, a música, a poesia, a pintura, são linguagens: não concebo que as tenhamos inventado ontem, nem que possamos inventar outras jamais. Toda linguagem nasceu com o homem

(L'ÉCRAN FRANÇAIS, n° 74, 26 nov. 1996 apud MARTIN, 1990, p. 17).

E como essa linguagem do cinema funciona? Que linguagem é essa exatamente? A linguagem do cinema funciona mediante a reprodução fotográfica da realidade e não se compara a outra forma de linguagem e é dotada de notável originalidade. Martin (1990) descreve que tal originalidade advém essencialmente de sua onipotência figurativa e evocadora:

de sua capacidade única e infinita de mostrar o invisível tão bem quanto o visível, de visualizar o pensamento juntamente com o vivido, de lograr a compenetração do sonho e do real, do impulso imaginativo e da prova documental, de ressuscitar o passado e atualizar o futuro, de conferir a uma imagem fugaz mais pregnância persuasiva do que o espetáculo do cotidiano é capaz de oferecer” (MARTIN, 1990, p. 19).

As vicissitudes do tempo não anularam as potencialidades do cinema, hoje em meio aos avanços tecnológicos ele pode se fazer presente em ambientes antes separados do acesso e convívio com essa linguagem.

Retomando a questão histórica do cinema e tratando dele e de seu contato com a escola, recordei-me de Rosália Duarte quando em seu artigo *Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação* (DUARTE, 2008) trouxe uma análise onde revela que no livro didático *Epítome de História Universal* (SERRANO, 1912), utilizado para o ensino de História e publicado em 1912 por Jonathas Serrano, consta uma das primeiras menções históricas à utilização do cinematógrafo para fins educativos no Brasil, sendo que o mesmo autor aborda novamente em outra obra *Metodologia da História* (SERRANO, 1917), o uso educativo do filme.

Duarte (2008), descreve que junto à utilização do cinema para fins educativos também surgiram tensões sobre a capacidade dos filmes de formar hábitos e de influenciar o comportamento dos alunos. Ela cita Almeida (1931), que em seu livro *Cinema Contra Cinema*, aponta a experiência vivida pelo professor Gastão Strang, quando dirigia uma escola no interior do estado de São Paulo e conduziu cerca de 60 alunos ao cinema local para assistirem um filme então em cartaz. O relato do professor Strang é considerado um dos primeiros registros da história da educação Brasileira sobre os efeitos do cinema sobre as crianças:

[...] há dezoito anos [1912], quando eu dirigia o grupo escolar de Leme [interior de São Paulo], tive oportunidade de constatar a grande influência exercida pelo cinema no espírito infantil. Levamos, certa vez, cerca de

60 meninos ao cinema local, que anunciava a exibição de uma das películas em que aparecem muitos cavalos e se disparam muitos tiros... No dia seguinte, qual não foi meu espanto quando, no recreio, deparei com uma porção deles a imitar as cenas de aventuras dos cangaceiros da tela? Resolvemos então, em vista disso, por curiosidade, dar em aula um trabalho escrito em que os alunos deveriam, com toda a liberdade de ação, reproduzir as impressões da fita a que haviam assistido. O resultado que obtive, estudando através do escrito a alma impressionável da criança, foi o seguinte: sensíveis 7; indiferentes 16; com tendências mórbidas 37. Confrontando, mais tarde, esses resultados com as informações sobre o temperamento dos meninos que nos forneceram os respectivos pais, a conclusão final da experiência constitui uma prova de que fora extrema, nesses pequenos, a impressão [provocada pelo filme]. (ALMEIDA, 1931, p. 147).

A experiência do professor abordada por Almeida (1993), reforça a capacidade que o cinema tem de influenciar comportamentos e formar opiniões e a educação tem se apropriado dessa condição cinematográfica há muito tempo para finalidades pedagógicas e emancipatórias.

A história nos mostra o potencial do cinema nas relações de consumo, na formação de opinião, nas emoções e na imaginação humana através do tempo e assistimos ao seu uso por regimes políticos e até mesmo por educadores e mesmo assim, velhos hábitos que desconsideram as potencialidades de um filme ou de sua produção perduram em pleno século XXI, retardando novas experiências e saberes.

## 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E LEGISLAÇÃO ACERCA DO AUDIOVISUAL

Como referência política, metodológica e teórica a Educação do Campo surge em meados da década de 1980 quando diversos movimentos sociais junto a entidades privadas, religiosas, acadêmicas e governamentais enlaçaram-se em uma serie de publicações, debates, práticas e processos que tiveram por objetivo a discussão sobre a questão da educação dos povos do campo<sup>20</sup>. Neste movimento e entre os diversos intelectuais que trabalham em favor dessa educação, destacam-se duas autoras que contribuíram para que eu compreendesse um pouco mais sobre essa modalidade de ensino, que é vista pelos que a integram, como um movimento ativo e orgânico dentro da educação, a saber: Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart.

A primeira é autora de diversos textos sobre este movimento de luta que conquistou seu espaço e que expressa o desejo de reconhecimento e o empoderamento do homem e da mulher do campo na busca pela transformação da sociedade. Ela descreve que:

A Educação do Campo originou-se do processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito a escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território. (MOLINA, 2009, p.11).

Molina (2009) ressalta que a Educação do Campo surge como uma reação organizada dos camponeses ao sistema hegemônico agrícola, a exploração, as desigualdades e injustiças, como resistência idealizam um modelo de educação que possibilite a manutenção da garantia de seu direito a escolarização, permitindo que permaneçam em seu território de vida, trabalho e identidade, buscando de forma corajosa e organizada reagir ao histórico conjunto de práticas educacionais impostas pela classe dominante denominadas de

---

<sup>20</sup> A partir do ano de 2001 foram publicados documentos que se tornariam os marcos normativos da Educação do Campo, são eles: Parecer CNE/CEB n 36, de 04 de Dezembro de 2001, Resolução CNE/CEB n 1, de 03 de Abril de 2002, Parecer CNE/CEB n1 de 02 de Fevereiro de 2006, Parecer CNE/CEB n 3, de 18 de Fevereiro de 2008, Resolução CNE/CEB n 2, de 28 de Abril de 2008, Lei n 11.947, de junho de 2009, Decreto n 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.

Educação Rural, que buscavam a permanência da precariedade dos processos de escolarização dos camponeses. A educação do campo é a expressão da resistência destes sujeitos dentro das universidades nos dias atuais.

Mesmo com os constantes cortes de verbas esse movimento que busca a construção de uma sociedade “sem desigualdades e com justiça social” permanece, mas ainda sofre dentro destas instituições que não foram pensadas para eles. Caldart (2009) revela a educação do campo como um *movimento* de resistência e crítica:

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objetivo é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo. E tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito a educação, configuradas desde a realidade da luta por terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar onde ela aconteça. É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do Campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações. Uma crítica prática que se faz teórica ou se constitui também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo “batismo” (nome) assumiu o contraponto: Educação do Campo não é Educação Rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação. (CALDART, 2009, p. 39).

É possível compreender dessa maneira que a Educação do Campo nasce das lutas dos povos do campo e foi pensada e elaborada por estes povos a partir de sua mobilização, de seu projeto de sociedade e de escola, de sua luta contra hegemônica e da tentativa de estabelecer uma sociedade mais igualitária e de respeito mútuo. Ela surge demarcando seu território e expondo para a sociedade quem são os seus sujeitos, trabalhadores, homens, mulheres e crianças que exigem, pela luta, uma educação de qualidade e que seja emancipatória. Ela chega com frutos carregados de alternativas e projetos de transformação. Ela vem com soluções à realidade do campo como o ensino em alternância, com políticas públicas específicas ao seu perfil que foi destacado no Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA:

são consideradas populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, escola do campo situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL,2012 pág. 81).

Esse reconhecimento de quem são os povos do campo os tornam visíveis perante a lei e isso só foi possível pelas lutas constantes dos movimentos sociais. Acredito que o decreto 7.352 de 2010 seja uma das maiores vitórias dos movimentos sociais nos últimos tempos na área da educação. Ele não se limita somente a identificação destes sujeitos, mas aponta para a definição de uma política de educação do campo que reconheça suas especificidades e que determine a criação e implementação de meios que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas educacionais, com objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL, 2010). O decreto é um grande marco na luta histórica desses movimentos.

A partir da promulgação do decreto ocorreu intensa mobilização dos movimentos sociais com a intenção de discutir com o governo a implementação de ações necessárias ao cumprimento do mesmo, que determinava a implementação de mecanismos garantidos em lei ao desenvolvimento da educação do campo.

Foi em audiência com o então Ministro da Educação Fernando Haddad, que as reivindicações foram acatadas e a partir daí deram origem à constituição de um grupo de trabalhos coordenado pelo MEC/SECADI (Ministério da Educação/ Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que foi composto contando com a participação efetiva do CONSED (Conselho dos Secretários Estaduais de Educação), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), MST (Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra), CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura), FETRAF (Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar), UFMG ( Universidade Federal de Minas Gerais), RESAB (Rede do Semiárido Brasileiro), UNB (Universidade de Brasília). Com a intenção de unir forças para consolidar e promover a intersectorialidade das políticas públicas. Aderiram a este processo o MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome), o FONEC

(Fórum Nacional de Educação do Campo), a SNJ (Secretaria Nacional da Juventude) e a CEFFAs (Rede Centro e Escolas Familiares de Formação por Alternância).

Mediante o engajamento de diferentes movimentos e setores e suas contribuições, o Ministério da Educação apresenta em 2012 (ano seguinte) o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) erigido da ação coletiva e participativa de todos os integrantes do grupo de trabalhos, com procedimentos para a consolidação das políticas de educação superior e básica a partir de ações colaborativas entre a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal<sup>21</sup>.

O Artigo 6º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 ordena que:

Os recursos didáticos, pedagógicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2012 pág. 85).

Neste sentido, a proposta desta pesquisa anda em consonância com o Artigo 6º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Quando descrevi anteriormente os questionamentos que me conduziram ao mestrado, ressaltai que minha inquietude estava na necessidade de produção de metodologias específicas de iniciação ao cinema voltadas para camponeses. Acredito que filmes produzidos por estudantes de escolas do campo possam trazer para dentro das escolas conteúdos relacionados aos conhecimentos e saberes das populações do campo. Por este motivo decidi construir uma metodologia que possibilite a partir da iniciação ao cinema e seus desdobramentos, o diálogo destes saberes com os da academia, valorizando a cultura local e as práticas existentes nas comunidades que compõem a população do campo. Caberá ao professor articular estes saberes mediados pelo cinema e promover assim a construção de conhecimentos com seus alunos.

No estado de Minas Gerais, o audiovisual já ocupa desde 2007 o status de Eixo Temático autônomo dentro do ensino de Arte no Plano Curricular do Ensino Médio, junto as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Em âmbito nacional, encontra-se a LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014 que acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

---

<sup>21</sup> Após a conquista da “Educação do Campo” fez-se necessário outra luta por um “Programa Nacional do Livro Didático” que atendesse a especificidade do sujeito do campo conforme o Artigo 6º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. A partir daí, desenvolve-se o “PNLD Campo”, que desde sua primeira versão em 2013 atende escolas do campo do Brasil.

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação.

A lei em questão não restringe ou delimita o contato do estudante com o cinema à exibição de filmes pelos professores, mas abre possibilidades para outras abordagens articuladas em torno do universo cinematográfico, o que envolve todos os seus processos, ou seja, das etapas presentes na iniciação ao cinema, desde o primeiro contato do estudante com a arte, sua história, trajetória, linguagem, utilidade científica, processos existentes na criação de filmes, técnicas, movimentos de câmera, manipulação e uso de equipamentos, montagem, produção de roteiros, trilhas sonoras, iluminação, figurinos, fotografias, contemplação e partilha de filmes, criação de cineclubes, desenvolvimento de projetos, análise de filmes, e uma série de outras situações que envolvam a produção audiovisual e suas prática dentro das escolas.

Retomando a lei federal 13.006-14 e pensando na Educação do Campo e sua especificidade, quais filmes seriam/são exibidos? O cinema nacional é carente de produções que abordem a temática camponesa. Grande parte dos filmes existentes trata o campo de forma depreciativa. Filmes idealizados por esses sujeitos possibilitariam a valorização e um melhor reconhecimento desse território que está ligado à identidade camponesa, suas práticas e cultura. Antunes Rocha (2014) destaca que:

As identidades campesinas, articuladas a um espaço sócio territorial se produzem/reproduzem pelo trabalho na terra e na natureza através de atividades e pelo uso de instrumentos e produtos (artesanato, casa de farinha, enxada, foice, arado, presença de animais suínos, aves e caprinos, bovinos e equinos, produtos alimentares como mandioca, arroz, feijão, milho, legumes, hortaliças, rede de pesca, fogão a lenha, derivados do leite, carroça, carro de boi, dentre outros (...)) Esses povos, com suas identidades, vinculadas a formas diferenciadas de produção de vida constroem práticas culturais (catopé, catira, festa do divino, folia de reis, boi tatá, maracatu, festa do boi, festa das sementes criolas, música sertaneja, festas juninas, festa da colheita, cavalhada, candango, reisada, mutirão, entre dezenas de outras), bem como cultivam tradições alimentares, manifestações e práticas religiosas, brincadeiras, brinquedos, comemorações, registros orais e escritos vinculados a suas lutas, ao trabalho, ao espaço sócio territorial e de suas identidades” (ANTUNES ROCHA, 2014, p. 43)<sup>22</sup>.

Para Antunes Rocha (2014), as identidades campesinas articuladas ao espaço sócioterritorial se produzem pelo trabalho e por suas produções, assim sendo, acredito

---

<sup>22</sup> In: Livro didático e educação do campo / Gilcinei Teodoro Carvalho e Maria de Fátima Almeida Martins (orgs). – Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. P 42-43



que o cinema produzido pelo homem do campo deva fazer parte deste processo, contribuindo para sua melhor compreensão, reconhecimento e visibilidade. A escola pode explorar o potencial pedagógico do cinema em todas as suas instâncias, se existem condições e leis que nos permitam a apresentação de outro cinema que não seja o hollywoodiano a nossos alunos, por que não o fazemos?

Recentemente o ex-governador do Estado de Minas Gerais Fernando Pimentel, sancionou a [Lei nº 23.160, de 19 de dezembro de 2018](#), que institui a *política de fomento ao audiovisual no Estado*, voltada para a promoção e o incentivo à cadeia produtiva do audiovisual em Minas Gerais:

A política de que trata esta lei abrange todas as etapas e atividades relacionadas com o audiovisual, incluindo a elaboração de projetos, a pesquisa, a criação, a produção, a finalização, a distribuição, a difusão, a divulgação e a exibição de obras audiovisuais, o desenvolvimento de novas tecnologias, a formação, a publicação de obras que versem sobre o audiovisual, a crítica e a preservação do patrimônio audiovisual (MINAS GERAIS,2018)

No Art.2º da lei 23.169/18 são descritas de forma específica as etapas e atividades contempladas pela lei relacionadas à promoção do audiovisual, dentre elas:

atividades que permitem ao público tomar conhecimento de uma obra audiovisual e a ela ter acesso; apresentação de obra audiovisual em ambiente aberto ou fechado, a partir de qualquer suporte ou meio, mediante o uso de qualquer tecnologia, em caráter público ou privado, com ou sem finalidade comercial; ações técnicas voltadas para a perpetuação da obra e dos documentos, textos e artefatos com ela relacionados; atividades que proporcionem o acesso, a ampliação ou o aprimoramento de conhecimentos, competências, capacidades, habilidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções e atividades do setor do audiovisual; processos sistemáticos de construção do conhecimento que têm como objetivo gerar novos conhecimentos ou corroborar ou refutar conhecimento preexistente; a preparação e a entrega de produtos que versem sobre temas afetos ao audiovisual, em suporte impresso ou digital, incluindo livros, catálogos, ensaios críticos, artigos, cadernos, revistas ou websites especializados. (MINAS GERAIS,2018)

No Art.4º da lei 23.169/18 são expostos seus objetivos, que visam estimular a produção audiovisual em todas as regiões do Estado, bem como:

contribuir para o fortalecimento da cadeia produtiva e dos arranjos produtivos do setor audiovisual; promover a articulação da política de fomento ao audiovisual com as demais políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, por seus municípios e pela União; estimular a produção audiovisual independente e sua interação com os setores de exibição, distribuição e difusão de obras audiovisuais; promover novos talentos e

primeiras obras; estimular a formação contínua de profissionais do audiovisual; contribuir para a formação de público, especialmente por meio do apoio a mostras, festivais, cineclubes e circuitos de exibição alternativos; promover o amplo acesso do público às obras audiovisuais que tenham sido objeto de ações de incentivo ou fomento pelo Estado, com sua disponibilização nos equipamentos culturais audiovisuais do Estado; promover a valorização e a preservação do patrimônio audiovisual; garantir e estimular a participação da sociedade civil na definição das ações da política de que trata esta lei e dos processos seletivos na área do audiovisual; promover medidas que garantam a acessibilidade das obras audiovisuais às pessoas com deficiência; promover a diversidade cultural, a cidadania e a inclusão social na produção audiovisual do Estado; incentivar, fomentar e promover a difusão da produção audiovisual popular e da periferia; estimular, fomentar e promover a difusão da produção audiovisual entre os povos indígenas de Minas Gerais; estimular o empreendedorismo e a formalização do trabalho na área do audiovisual; estimular o desenvolvimento de infraestrutura e serviços e facilitar a aquisição de equipamentos relacionados com o setor audiovisual no Estado; promover e estimular o desenvolvimento de atividades relativas à pesquisa, ao pensamento crítico-reflexivo e à produção acadêmica na área do audiovisual.(MINAS GERAIS, 2018)

Como meio de garantir a manutenção da lei 23.169/18 o ex-governador do Estado de Minas Gerais, Fernando Pimentel, publicou o Decreto 47564, DE 19/12/2018 que institui o Projeto de Desenvolvimento do Audiovisual Mineiro – Prodam –, vinculado à Secretaria de Estado de Cultura – SEC –, que tem por objeto a promoção do desenvolvimento cultural, econômico, social, artístico, formativo, crítico-reflexivo, tecnológico e científico da atividade cinematográfica e audiovisual do Estado.

O projeto integra as ações da recente política de fomento ao audiovisual no Estado, a que se refere a [Lei nº 23.160, de 19 de dezembro de 2018](#).

Entre suas finalidades, destacarei algumas que me chamaram a atenção no Art.2º:

promover e incentivar a paridade de gênero e etnia, bem como a inclusão das diferenças na produção audiovisual do Estado; estimular e promover o fomento da produção audiovisual popular, cinema e vídeo da periferia; estimular e promover o fomento da produção audiovisual de grupos indígenas do Estado. (MINAS GERAIS,2018)

No Art.3º do decreto 47564/18 constam as diretrizes que nortearão as atividades desenvolvidas, criadas, coordenadas e monitoradas pelo Prodam, onde destacarei aqui:

liberdade de expressão e criação artística, vedada qualquer espécie de censura; transparência nos processos de seleção dos produtos incentivados, a ser efetivada por meio de editais públicos com critérios

objetivos e tratamento isonômico aos proponentes e participantes credenciados, de acordo com as normas especificadas em cada edital; inovação e experimentação por meio de pesquisa de linguagem; respeito e estímulo à diversidade cultural, refletindo a paridade, igualdade e identidade de gênero e orientação sexual, raça e etnia; respeito à pluralidade de culturas, reconhecimento e inclusão das diferentes identidades culturais.(MINAS GERAIS,2018)

Neste sentido a proposta desta pesquisa que busca o desenvolvimento de uma metodologia de iniciação ao cinema voltada para a educação do campo, promovendo a partir de um jogo de tabuleiro a introdução de dispositivos tecnológicos no ambiente escolar, o fomento a produções audiovisuais e a aproximação de estudantes de escolas do campo e no campo, com o cinema e a linguagem cinematográfica, está em sintonia com os documentos que regem o mercado audiovisual e o uso do cinema na escola no Estado e no país.

## 2.1 A CONDIÇÃO MEDIADORA DO CINEMA E O USO DE TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A vida no campo é simples e muito do que se tem é produzido na própria comunidade. Os modos de fazer são passados de pai para filho e todos têm que colaborar. Com a chegada da energia elétrica, nos últimos anos, observa-se uma modificação considerável no modo de vida que se adapta ao contexto do século XXI mesmo que a lentos passos, trazendo melhores condições aos camponeses que já podem desfrutar da iluminação elétrica, geladeira, internet, uso de equipamentos, ferramentas e comodidades antes distantes do ambiente rural. Em distritos isolados já se nota as antenas parabólicas nos telhados e muitas das conversas agora giram em torno do que se passa na TV e nas redes sociais virtuais.

Entre os jovens a possibilidade de em breve terem sinal de operadoras de telefonia móvel faz com que muitos adquiram aparelhos celulares antes da efetiva chegada deste benefício, e muitos dos meninos e muitas das meninas já frequentam as escolas portando seus aparelhos que se tornaram comuns entre os estudantes que os usam para diversos fins.

Tenho percebido que a maior utilidade do celular para eles está na possibilidade de terem em mãos uma prática ferramenta de gravação de áudio e vídeo, além do acesso a algum tipo de jogo. É comum vê-los tirando fotos e gravando pequenos vídeos para publicação em redes sociais e também jogando.

Os jogos contidos nos aparelhos ou baixados via internet são motivo de comentários e disputas entre os meninos. Grande parte dos alunos não tem acesso a internet em casa e a única condição de acesso possível se faz via *Wi-Fi* da escola.

Nos fins de semana e ao cair da noite é possível vê-los próximo aos muros para conseguirem pegar o sinal da internet<sup>23</sup>.

Durante a licenciatura em educação do campo na UFMG, mas agora no período da alternância denominada TC (Tempo Comunidade), em uma experiência com audiovisual bem diferente da que tive como aluno na universidade, e na ocasião já como professor, lecionando para alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no vale do

---

<sup>23</sup> Aqui me refiro ao povoado do Lufa pertencente ao município de Novo Cruzeiro, Vale do Jequitinhonha- MG.

Jequitinhonha<sup>24</sup>, sugeri que gravassem em casa, fazendo uso do celular, um breve relato sobre a experiência escolar que tiveram ao longo da vida.

A ideia era discutir a importância do conhecimento escolar para a sociedade e conhecer os motivos de terem interrompido os estudos no passado, já que se sentiam constrangidos de falar abertamente na sala sobre este assunto. Eu já havia tentado de várias maneiras me aproximar da turma, propus rodas de conversa, debates, fui para o pátio da escola com eles e não tive sucesso. Os estudantes permaneciam estranhamente calados, inertes e alguns até abaixavam a cabeça enquanto eu falava. Foi então que propus uma atividade com o uso do celular, com a experiência de produção de vídeos em casa, a partir do telefone celular e tive o retorno que esperava.

A produção de vídeos mediou dados de grande importância para minha compreensão acerca das limitações dos meus alunos, fiquei comovido e fui atravessado pelos relatos, mas principalmente com o de uma estudante de aproximadamente 38 anos, que trouxe para dentro da escola o sofrimento de uma vida árdua marcada pela exploração e pela desigualdade: ela contou sobre como era sua vida na infância, do trabalho pesado na roça, do plantio da mandioca, produção de farinha, o trabalho no corte de cana e como havia aprendido a escrever seu nome aos 19 anos de idade.

Segundo ela, tais lembranças a constrangiam, pois, a sala de aula era no curral do sítio onde morava e estudava com os pés no chão ainda sujos do trabalho na roça, tendo sido alfabetizada pouco tempo mais tarde em uma escola rural feita de pau a pique e coberta por lonas.

Quando se mudou para a cidade ainda na adolescência desistiu da escola antes mesmo de terminar a terceira série do Ensino Fundamental. Em seu depoimento contou que não suportava a zombaria na “escola da rua” por “ser da roça”, por não saber pronunciar corretamente certas palavras e pela idade avançada em relação ao resto da turma. Sentia-se excluída, mas com muito custo terminou a quinta série, engravidou, tornou-se mãe e até aquele momento criava sua filha sozinha, trabalhando como diarista.

Quando entregou o celular para que eu extraísse o vídeo me disse com voz embargada que “estava ali naquela turma de EJA para tentar ser alguém na vida através dos estudos e assim poder dar uma vida melhor para sua filha”, pois com o trabalho que desenvolvia

---

<sup>24</sup> Escola Estadual Coronel Clemente Luiz, turma de EJA Ensino Fundamental, Itaipé-MG 2015.

não havia conseguido chegar a lugar nenhum, o que ganhava “era o suficiente só para colocar comida na mesa”.

Foram experiências como a que tive com a turma de EJA que despertaram minha atenção para o fato de que a produção de vídeos pode revelar para a escola o que ela não sabe sobre seus alunos, o cinema pode mediar relações, realidades e desejos reprimidos por concepções e/ou pelo significado que a escola e os professores tem para seus alunos. Como eu poderia imaginar o que aqueles estudantes haviam vivido se eles não me contassem? Se o cinema enquanto dispositivo científico metodológico não tivesse mediado estes encontros a partir da atividade proposta eu continuaria ignorante. Como professor, eu só sabia do que estava no diário de classe ou dos problemas pedagógicos comentados nas reuniões ou na sala dos professores.

Um ou outro aluno, por questão de afinidade, tornam-se mais próximos e acabam se abrindo um pouco, mas existe uma linha invisível que o professor não pode ultrapassar estabelecida pela tradição escolar e o modelo de educação que ainda temos, em escolas do meio rural essa linha ainda é mais acentuada quando se trata da presença em sala de aula de professores de áreas urbanas atuando em escolas do campo. Infelizmente em alguns casos por conta do padrão histórico os alunos ainda veem os professores como figuras insociáveis, detentores de todo saber e donos da razão, pessoas que chegam de longe, em seus carros e motos, com suas roupas bonitinhas, às vezes com ar de desprezo, reclamando do cheiro de suor da sala, da poeira do lugar, dizendo o que os alunos devem ou não fazer, devem ou não dizer. Presenciei situações como essa e por esse motivo tenho buscado formas de construir em minha prática uma educação mais humana que atente para a realidade do estudante camponês, onde a mediação do cinema e suas pedagogias possam contribuir para a transformação desta realidade.

Neste sentido, percebi que os depoimentos gravados pelos(as) estudantes na atividade desenvolvida com a turma de EJA me fizeram ver o abismo existente entre escola e comunidade e que pode refletir no processo de ensino/aprendizagem. Se o professor não conhece seus alunos e chega em sala de aula carregado de pré-conceitos pautados na visão predominante do rural como lugar de atraso, miséria e dificuldades ele não terá sucesso.

Reversamente o estudante coloca sua expectativa de aprendizagem no professor, e nas escolas do meio rural, na maioria dos casos. Trata-se de uma pessoa completamente diferente das de seu convívio, com outros costumes, hábitos e linguajar, pois grande parte

dos educadores que atuam em escolas rurais são estudantes com autorização precária para lecionar que não encontram oportunidade no perímetro urbano. Antunes Rocha (1996) observa que:

A relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, pois: Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho”. (ANTUNES ROCHA, 1996, p. 56)

Como o professor pode crer em algo que não conhece? A imagem do homem e da mulher do campo construída ao longo do tempo os estigmatiza. Esta imagem folclórica muitas das vezes retratada em filmes e na literatura, como no caso de *Jeca Tatú* de Monteiro Lobato<sup>25</sup>, tende a representá-los como indivíduos inferiores ao padrão dos que vivem em espaços urbanos.

Lançado ao público em 1914, em artigo publicado no jornal O Estado de S. Paulo, intitulado “Velha praga”, o personagem *Jeca Tatú* revela a ótica pela qual Lobato enxergava o trabalhador rural: um sujeito obscurecido pela preguiça e inapto à civilização. As lentes do então fazendeiro do interior paulista identificavam em “Jeca Tatu” uma síntese das mazelas nacionais. Ademais, o arquétipo do personagem esclarece em boa medida as razões da triunfal recepção de Monteiro Lobato pelos círculos intelectuais, conquistada com o artigo a que fizemos referência. Mobilizando os cânones científicos prevalecentes, a teoria da desigualdade inata das raças, e o seu corolário da degeneração racial promovida pela miscigenação, o personagem lobatiano – um caboclo, mestiço, de barba rala – caía nas graças do público letrado precisamente por proporcionar a identificação da maioria que compunha a população brasileira, integrada por trabalhadores rurais, com o atraso e a inferioridade do país em relação às nações hegemônicas, “civilizadas”. Com efeito, a versão originária do “Jeca” traduzia, significativamente, a percepção das elites sobre o povo brasileiro. (SILVA, 2017, p. 47)

Acredito que para desconstruir essa imagem seja necessário estabelecer relações de afetividade, sinceridade e respeito, e que para tanto, seja preciso que a escola procure

---

<sup>25</sup> “A personagem de Jeca representa toda a miséria e atraso económico do país de então, e o descaso do governo em relação ao Brasil rural. Jeca Tatu foi caracterizado por Monteiro Lobato como um homem desleixado com sua aparência e higiene pessoal, sempre de pés descalços e que mantinha uma pequena plantação apenas para subsistência. Sem nenhum tipo de educação e cultura, Jeca Tatu era um homem ingênuo e repleto de crendices. Por fim, era visto pelas pessoas como um alcoólatra e preguiçoso. Porém, como afirma Monteiro Lobato, “Jeca Tatu não é assim, ele está assim”, percebe-se através do texto que Jeca é uma vítima do descaso do governo” Disponível em : <http://origin.guiadoestudante.abril.com.br/estudar/literatura/urupes-resumo-analise-obra-monteiro-lobato-703827.shtml> Acesso: 13/08/2018.

meios de se aproximar dos seus alunos, dando-lhes visibilidade, amplificando suas vozes, conhecendo suas histórias de vida, de lutas e conquistas.

Presenciei muitas vezes professores dirigindo-se a alunos da zona rural de maneira equivocada, desconsiderando por ignorância suas trajetórias, que andam por horas na madrugada por isso transpiram e tem sono em sala de aula: “preguiçosos, só sabem dormir e comer na escola”; “esses meninos da roça são burros, a gente fala, fala com eles e eles não aprendem”. Frases como essas ditas sem nenhuma vergonha na sala dos professores retratam o perfil de alguns educadores que não conhecem a realidade de seus alunos e lançam sobre eles seu despreparo para a docência.

É fato que a escola não resolverá todos os problemas existenciais do ser humano. Mas como órgão educacional e tendo como uma de suas atribuições a formação do cidadão como sujeito capaz de construir seu contexto histórico, deve buscar meios de promover mudanças (JESUS, 2009).

É preciso compreender a escola como um dos principais ambientes de socialização dos indivíduos em nossa sociedade e que ela também é responsável pela busca de formas de promover sua inclusão. Nesse contexto, acredito que a iniciação ao cinema de alunos do campo possa nos apontar um outro caminho, quem sabe, diferente do percorrido até aqui, um caminho mais sensível, afetuoso e humano:

A questão da afetividade e autoestima é uma preocupação mundial. Todos os segmentos da sociedade têm essas abordagens em seus discursos e buscam práticas que possam condizer com o que acreditam verdadeiramente. A afetividade no trato com as pessoas é um pressuposto do que autores se referem como o resgate a valores humanos esquecidos por nós que estamos envolvidos com a agitação do dia-a-dia. (JESUS, 2009, p.12)

Com a experiência vivida com a turma de EJA, percebi a importância de se planejar bem a aula pensando sempre na diversidade da turma, de se preparar, de dar o melhor, de buscar entender que aluno não é só um número no diário, eles têm problemas, sofrem, ficam tristes e alegres e precisam de tempos próprios para compreender certos conteúdos. Quando os filmes produzidos na atividade foram compartilhados com a turma, surgiram vários comentários de alunos que se identificaram com a realidade um do outro. Um deles disse que mediante tantas dificuldades eles eram “sobreviventes”, pois, mesmo tendo passado por situações complicadas ao longo da vida, eles estavam ali.



Por alguns instantes houve comoção e depois risos, sobre como cada um apareceu nas imagens e sobre a trajetória de vida que os conduziu até ali. Isso me deu grande alegria, pois a aula alcançou seu objetivo de pensar o papel da escola na vida de cada um deles, e, naquele momento, a escola, a partir da mediação promovida pelo cinema, soube um pouco mais sobre cada um que se dispôs a compartilhar suas memórias e sentimentos.

Com os depoimentos dos alunos aprendi que não sou máquina e que tenho que dar o passo na medida da minha perna. Pegar muitas aulas para melhorar o salário é o reflexo da desvalorização do professor no Brasil e prática comum nessa profissão. Mas não adianta querer abraçar o mundo de uma vez que não funciona. É preciso respeitar nossos alunos, suas histórias de vida e limites, manter os pés no chão e buscar relações mais humanas dentro das escolas, sendo mais sensíveis ao que está diante de nós, as ausências, os olhares, as expressões, sorrisos e lágrimas.

Na atividade desenvolvida com os estudantes conheci um pouco de suas vidas, mas fiquei impressionado quando alguns alunos, que nem abriam a boca em sala de aula, mas mostraram-se completamente à vontade, falando sem constrangimento enquanto filmavam-se em casa. Percebi que muitos tiveram outro comportamento, diferente do que cotidianamente tem em sala. Era como se estivessem encenando. Alguns em sala se mostravam extremamente tímidos, um aluno recusou-se a participar de uma enquete em outra atividade que desenvolvi, por julgar que: “sua fala não era boa”, mas nas imagens estava bem solto e falante, como se diante da câmera eles fossem um personagem, ou será que era na sala de aula que eles encenavam, oprimidos pela estrutura institucional e modelo educacional que temos?

Tal questionamento me lembrou de uma disciplina cursada na Licenciatura em Educação do Campo ministrada pela professora Christina Fornacciarri onde tive acesso ao Teatro do Oprimido<sup>26</sup> de Augusto Boal (1970). Na época da disciplina busquei algumas

---

<sup>26</sup> As primeiras ideias sobre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal foram publicadas no Teatro Jornal: Primeira Edição (1970), do Teatro de Arena de São Paulo. No começo dos anos sessenta, Boal era diretor do Teatro de Arena. Um dia, durante uma viagem pelo Nordeste, estavam apresentando para uma liga camponesa um musical sobre a questão agrária que terminava exortando os sem terras a lutarem e darem o sangue pela terra. Ao final do espetáculo um sem-terra convidou o grupo para ir enfrentar os jagunços que tinham desalojado um companheiro deles. O grupo recusou e, neste momento, Boal percebeu que o teatro que realizava dava conselhos, que o teatro deveria ser um diálogo e não um monólogo.

Até este momento tudo não passava de uma ideia a ser desenvolvida. Somente em 1971 no Brasil, nasceu a primeira técnica do Teatro do Oprimido: o Teatro Jornal. Continuando a crescer, o TO

informações sobre o autor e fiquei perplexo com as contribuições que ele deu ao MST e que até hoje são perceptíveis nas Místicas e outras expressões presentes nos movimentos sociais camponeses. Recordei-me de um vídeo onde o autor fala sobre o teatro e transcrevi uma pequena parte abaixo:

(...). Estou coordenando meu pensamento, então eu sou o ator e sou o espectador de mim mesmo, um espectador privilegiado, porque eu sou também escritor do meu texto, eu sou também dramaturgo do meu texto, pois enquanto eu estou falando, essa parte do discurso que cabe a mim, sou eu que estou compondo essa parte. Então eu sou o meu escritor, eu sou o meu figurinista, pois se eu estou vestido com essa camisa é por que eu achei que seria melhor para esse programa. Então eu sou o meu figurinista e para dirigir essa gente toda que eu sou, eu tenho que ser também o meu diretor. Então cada um de nós é tudo que existe dentro do teatro, e a linguagem que a gente usa é a linguagem que o ator usa no palco, só que ele tem consciência de que está usando essa linguagem e nós na vida real não temos, na vida cotidiana não temos. Então o Teatro do Oprimido é um conjunto de exercícios, de jogos, e de técnicas especiais que ajudam qualquer cidadão destes que estão nos ouvindo e nos vendo agora na televisão, qualquer um, independente da sua profissão, independente da sua idade, pode ter noventa anos, como pode ter quatro ou cinco, melhor dizendo, em qualquer idade, em qualquer profissão e qualquer atividade...ajuda a pessoa a perceber que eles queiram ou não, essas pessoas falam teatro, são teatro, então já que são teatro, querendo ou não, melhor usar bem uma linguagem que já está usando, querendo ou não querendo. Então é por isso que o teatro do oprimido, que não é um catecismo, não é um receituário, não é um faça assim, pois assim que dá certo, mas é um método para desenvolver as pessoas, é por isso que ele pode ser praticado em continentes como a África e a Europa, Como a Oceania e América Latina e a Ásia. No mundo inteiro hoje existe o Teatro do Oprimido, então para que que serve? Serve para que, usando a linguagem teatral, que é uma linguagem muito poderosa...e ela é muito poderosa por que ela é a soma de todas as linguagens, não é por que ela tem uma coisa só de especial, ela é uma soma de todas as linguagens e ela cria essa possibilidade que nós temos de nos observar. O teatro é a representação do real, ou seja, na representação do real você pode se estudar melhor do que na vida cotidiana do dia a dia. Então você podendo se estudar melhor e, você sendo teatro, você pode inventar o futuro ao invés de esperar por ele, se você espera pelo futuro o pior virá. Se você inventa o futuro o melhor possível, não o melhor ideal, mas o melhor possível, você pode obtê-lo. Então o Teatro do Oprimido é o teatro que pensa no passado, para analisando o passado no presente, inventarmos o futuro”. (Augusto Boal em entrevista ao programa Encontro Marcado com a Arte disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bcW6p1epUeM> Acesso 06/04/2018- Transcrição: Rafael Paiva, Abril de 2018)

---

desenvolve estabelecer um diálogo entre as Nações Indígenas e os descendentes de espanhóis na Colômbia, na Venezuela, no México... Hoje, essas formas são usadas em todos os tipos de diálogos.< <https://institutoaugustoboal.org/tag/teatro-jornal/>> Acesso em 06/04/2018.

A entrevista do Boal me fez imediatamente pensar no poder que a arte tem e considerar reflexões metodológicas acerca do uso do cinema. Não pude deixar de estabelecer relações entre sua visão sobre o teatro e a visão sobre o cinema de Sadoul (1983), Martin (2011) e Machado (1997).

Não entrarei na história do teatro e nem me debruçarei sobre suas origens para compará-lo ao cinema, mas as palavras de Boal me despertaram para a condição de sermos cinema em todo tempo, afinal, nossos olhos filmam em tempo real e nossa mente armazena nosso olhar e esse olhar está sempre condicionado a quem somos, onde vivemos, o que vivemos e sentimos ao longo desse filme que é a nossa vida. Pensando nisso somos cinematógrafos humanos em experiências constantes de olhares e enquadramentos.

Neste sentido a arte imita a vida e a vida imita a arte, e nos permite a partir dela analisarmos a nós mesmos e a nosso olhar, nossas práticas e nossa história. Nessa diversidade que somos as trocas e partilhas fazem parte do que nos constitui, nossa identidade é formada pela relação com o outro. Os deslocamentos, confrontos e forças desencadeadas por estes encontros nos dominam, conduzindo-nos a campos desconhecidos, que no cinema, podem se apresentar através das imagens, do comum ou do sensível compartilhado e presente nos filmes, que nos revelam, exteriorizando um pouco do eu interior que somos, escondidos por trás dos nossos olhos, fitando continuamente o outro, com todos os pressupostos que nos convém.

Retomando a questão acerca da atividade com a turma de EJA, a socialização dos filmes produzidos pelos alunos me deu outras pistas sobre o lugar do cinema em minhas aulas. Aquele grupo de alunos estava estudando há algum tempo na mesma sala e não se conhecia. Alguns deles vinham de longe e chegavam quase sempre no segundo horário e o único momento em que conversavam um pouco era no intervalo.

Perguntei na sala o que acharam da partilha dos vídeos e em unanimidade disseram que foi uma experiência enriquecedora, que nunca imaginariam que alguns dos alunos pudessem ter passado tantas coisas na vida como as narradas em suas produções.

Pessoas tão diferentes compartilhando situações de vida que nos atravessaram, essa comunidade me remeteu a ideia de comunidade de cinema proposta por Guimarães (2015), com as possibilidades de criação de vida em comum a partir do cinema como meio produtivo e elo entre o grupo. A mediação proporcionada pelo cinema nos levou à

uma outra esfera de relações dentro da sala de aula revelando-nos o perfil de companheiros emudecidos pelas dificuldades ao longo da vida e que ali na partilha possível pelo cinema e seus recursos expressivos se aproximaram. Mesmo sendo um grupo heterogêneo composto por pessoas com histórias de vida bem diferentes umas das outras, com seus gostos próprios e visões de mundo completamente diferentes, naquele momento de silêncio diante dos vídeos vivenciamos um momento de comunidade.

Foram nas aparições das formas cinematográficas inesperadas compartilhadas que me vi contemplando criações de indivíduos que eram outros naquelas cenas, com seus rostos, gestos e discursos, aqueles não eram os mesmos indivíduos que eu via todos os dias na sala, cabisbaixos, sem autoestima, envergonhados. Nos depoimentos eles tinham vigor, falavam de suas vidas e das lutas com orgulho de terem dado conta da sobrevivência com trabalho e honestidade, e isso só foi possível pela condição mediadora do cinema. Cada um deles respondeu de forma diferente aos vídeos, mas todos nós sentimos algo, alguma mudança se passou.

Que experiência foi essa que me incomodou tanto? A sala de aula a partir dessa comunidade de cinema instituída, tornou-se um lugar político e afetivo. Nela inventamos uma nova maneira de viver juntos e de nos conhecermos e eu queria propor a partir dessa experiência meios de possibilitar que temas do comum daquele ou de outros grupos transitassem livremente nas minhas aulas ou dos meus colegas. Para isso desafiei-me a pensar a construção de uma metodologia de ensino de cinema que se transformou nesta pesquisa.

Foi neste sentido que a noção de comunidade de cinema (Guimarães, 2015) passou a fazer parte dessa pesquisa como parte integrante da minha ideia de construção de uma metodologia que pudesse ser aplicada em escolas do campo. A comunidade formada pelo cinema conseguiu em minhas aulas reunir expectadores sem os unir, dando a eles o lugar da diferença como comunidade e uma posição distinta de onde cada um pode ver e se expressar conforme seu ponto de vista. Trata-se de um ver junto existente em uma separação, que respeitou a forma como cada um vê, onde todos os envolvidos nessa comunidade permaneceram distantes de formas de identificação baseadas em um corpo único, em um rótulo ou um único lugar, mas dando a todos eles a mesma importância quando puderam produzir suas próprias narrativas, em suas casas, cercados por seus familiares, sentindo-se seguros, longe dos deboches e zombarias, demonstraram intrepidez

nas gravações, empoderados, puderam descrever com detalhes e sem constrangimento o motivo de terem voltado a estudar mediante os problemas vividos.

Idealizar o cinema na escola é pensar uma escola que adote as tecnologias nos processos pedagógicos, com todas as possibilidades de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) disponíveis e também com as necessárias reflexões que decorrem desse uso. Da parte dos estudantes, eles querem a novidade. Aulas monótonas e no modelo da educação tradicional só aumentam a evasão a cada ano.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Médio, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: “VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes.”<sup>27</sup>

As considerações das Diretrizes Curriculares apontam para a necessidade de considerarmos a utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e saberes, mas não apenas as ofertadas pelo estado ou instituições envolvidas nesse processo de aprendizagem e novos saberes. É preciso atenção também às mídias utilizadas por nossos alunos, sejam jogos, celulares, ou qualquer outro dispositivo tecnológico que permita a informação. O mundo vive um novo modelo de educação e esse novo modelo é tecnológico, dinâmico e precisa ser incorporado às práticas educacionais.

As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica. (LEOPOLDO, 2004, p.13).

A tecnologia educacional pode ser compreendida como o resultado da junção de uma série de técnicas, métodos e processos que incorporam meios digitais e recursos diversos ao processo de ensino/aprendizagem, dando ao educador a possibilidade de atuar de forma metódica tendo a tecnologia como aliada e mediadora na construção de conhecimentos como no caso do uso do cinema que proponho. Neste sentido e em consonância com esta pesquisa volto meus olhos mais uma vez para as Diretrizes Curriculares que apontam para a necessidade de introduzir esses recursos tecnológicos existentes nos dias atuais aos

---

<sup>27</sup>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 4/5/2011 - Projetos Políticos Pedagógicos/Cap. VIII).

procedimentos escolares, desconstruindo sua forma tradicional de uso buscando estranhamentos e desnaturalizações.

Trazer a TV ou o cinema para a sala de aula não é apenas buscar um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino adequado aos nossos dias, mais palatáveis para os alunos – e o público –, que são condicionados mais a ver do que a ouvir, que têm a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo. Trazer a TV e o cinema para a sala de aula é submeter esses recursos a procedimentos escolares – estranhamento e desnaturalização. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p.129).

A incorporação de dispositivos tecnológicos em aulas como, por exemplo, o uso do celular, jogos, câmeras, computador e internet, abre um leque de oportunidades para o ensino de cinema. Programas de edição de vídeo, *sites* que nos revelam a paleta de cores aplicada a cada frame, aplicativos de captura e manipulação de imagens, programas de animação e outros tantos estão disponíveis para quem busca inovar, e os jovens estão imersos nessas novas experiências fora da escola.

São perceptíveis neste século as constantes mudanças relacionadas aos processos de desenvolvimento atrelados à crescente influência dos diversos recursos tecnológicos inventados a cada ano, assim como os avanços das TICs nas relações sociais, institucionais e empresariais em todo mundo. Os alunos têm a tecnologia ao alcance das mãos mesmo na zona rural. Lá na escolinha afastada de tudo tem um menino ou menina com um telefone com câmera na mão. Mas, precisam de estímulo para utilizá-lo em favor da aprendizagem.

A cada dia os aparelhos celulares se tornam mais sofisticados. Temos os *Smartphones* com centenas de funções por onde podemos acessar todas as informações disponíveis na *web* quase que instantaneamente. A maioria dos aparelhos de hoje têm câmeras fotográficas e o uso orientado destes dispositivos podem promover experiências de aprendizagem que ampliem o olhar dos alunos para diferentes realidades. A escola e o estado não devem negligenciar estas possibilidades. Estes dispositivos favorecem as trocas entre os alunos no espaço virtual assim como a construção do conhecimento em rede e a colaboração<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Outro aspecto importante é o seu uso nos processos de inclusão de deficientes físicos existentes no campo como em qualquer lugar, pessoas que precisam de cuidados especiais e que através de aplicativos e diversas outras fontes podem ser incluídas nesse mundo tecnológico.

## 2.2 CONSTRUINDO A METODOLOGIA

Pela pertinência e possibilidades na construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao objeto de estudo, esta pesquisa ocorre em caráter qualitativo. Conforme Minayo o método qualitativo:

é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (MINAYO, 2010, p. 57).

Pensar e construir uma metodologia para iniciação ao cinema não foi uma tarefa fácil. Existem vários projetos como os elencados ao longo do texto que visam a iniciação ao cinema, como no caso do Vídeo nas Aldeias ou do Inventar com a Diferença. Basta uma simples busca pela internet para constatar a existência de inúmeros outros projetos e iniciativas de incentivo ao audiovisual, mas o diferencial desta pesquisa está na utilização de um jogo de tabuleiro para essa finalidade. Foi percebendo a relação dos estudantes com seus telefones celulares e os jogos contidos neles, o entusiasmo com que narram as conquistas de fases e a finalização dos jogos que tive interesse em criar algo diferente.

Em análise sobre a definição mais precisa para o termo “jogo” deparei-me com uma série de situações ambíguas em sua utilização, que me fizeram transitar por autores como Soares (2013), Brougère (1998), Felício (2011), Kishimoto (1996) e outros.

Para Soares (2013) existe uma certa dificuldade encontrada para a construção de uma definição precisa sobre o termo “jogo” mediante as diferentes interpretações feitas pelas pessoas sobre esse termo ao longo do tempo. Tal situação ocorre, segundo a autora, pelas especificidades e variedades de tipos de jogos e fenômenos que os envolvem, situação que favorece a dificuldade em melhor defini-lo.

Brougère (1998) trata o jogo como um conceito indefinido, dado a sua condição polissêmica que chega a ser ambígua em certos casos, aponta que não podemos tratar o termo como se fosse diáfano e discorre pontuando que devemos considerar a diversidade de fenômenos considerados “jogo” e até mesmo o emprego do vocábulo em situações

metafóricas. Segundo ele, pode-se analisar o que cada coisa chamada de jogo tem em comum até mesmo se o comum entre elas for a utilização do termo “jogo”.

Neste sentido Felício (2011) afirma a polissemia presente no termo jogo, que por sua variedade de significados, entende que, somente por meio da linguagem, encontraremos condições de buscar compreensão sobre a diversidade de aspectos que o cercam, fazendo-se sempre necessárias reflexões dentro do contexto linguístico a que o termo está inserido. Conforme a ideia de Felício (2011) sobre o conceito, entendemos que a interpretação do que seja jogo varia de cultura para cultura e ao contexto linguístico peculiar de cada povo mediante a multiplicidade de sentidos que envolvem o conceito.

É possível compreender o jogo como um sistema de regras, o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social ou um mero objeto conforme a definição de Kishimoto (1996).

Referindo-se ao sistema de regras, Kishimoto (1996) descreve tratar-se do conjunto de elementos e normas que caracterizam determinada modalidade, diferenciando-a de outras. A exemplo, pode-se pensar em jogo de “bolas de gude” que nas escolas do campo são utilizadas para brincadeiras, onde vence quem acerta a bolinha do outro em uma determinada distância em pisos de terra e os jogos de bolas de gude que simulam *flipperamas* feitos de madeira com paletas laterais para arremessar as bolinhas de gude dentro da estrutura simulatória. É possível utilizar as bolinhas de gude em qualquer outro jogo. Em todos os casos será sempre o jogo de bolinhas de gude. O que diferencia uma modalidade da outra são as estruturas e regras que os distinguem.

Refletindo sobre a questão do jogo, compreendi se tratar de um sistema linguístico funcionando dentro de um contexto social. Percebi que existe a dependência entre o sentido que o jogo tem dentro do contexto social onde ele é jogado. A construção da noção de jogo parte do meio e modo de vida de quem o joga, sua cultura e uso da linguagem.

O jogo definido como objeto pode ser exemplificado pela disposição criativa dos sujeitos em construir a partir de qualquer coisa, sejam elas pedras, folhas ou ossos, como no caso do jogo de sorte feito com osso de galinha<sup>29</sup>. No *Ossos da Sorte*, cada jogador

---

<sup>29</sup> fúr.cu.la, ' furkulə. Nome feminino: 1.ANATOMIA estrutura orgânica em forma de forquilha 2.ZOOLOGIA osso das aves em forma de forquilha, constituído pela fusão das duas clavículas; **osso da sorte** *coloquial* .ANATOMIA fúrcula esternal, chanfradura do bordo superior da parte superior do esterno



segurando cada um em uma das extremidades do osso, faz força, para seu respectivo lado, buscando partir o osso em duas metades. Quem fica com a maior parte resultante da fratura ganha.

Os jogos estão presentes na humanidade há milênios e existem registros de seu uso nas civilizações mais antigas. Os jogos de tabuleiro hoje presentes na educação foram adequados para essa finalidade e surgiram com o desenvolvimento tecnológico e a produção em massa.

Baseados em mapas e produzidos por cartógrafos os jogos foram remodelados ao formato educacional desde o final do século XVIII e desde então tem sido analisado sua aplicação ao ensino. Para alguns autores como Lopes (2001), existe uma eficiência no aprender por meio dos jogos que não se restringe a determinada faixa etária, podendo ser aplicado como método do maternal à fase adulta. Lopes (2001) ainda afirma que os jogos em si possuem elementos do cotidiano, o que acaba envolvendo os participantes aprendizes despertando seu interesse e transformando-os em sujeitos ativos nesse processo.

O desenvolvimento de jogos educativos tende a seguir propósitos específicos que neste universo podem variar de acordo com as necessidades de um certo grupo ou de seu idealizador.

Em meu caso a necessidade está atrelada ao objetivo da pesquisa que é o de analisar o emprego de um jogo de tabuleiro como estratégia metodológica de iniciação ao cinema. O objetivo do jogo é proporcionar de forma lúdica a iniciação ao cinema de jovens camponeses aproximando-os da história do cinema mundial, nacional e da linguagem cinematográfica de forma prazerosa a partir de elementos motivadores presentes no jogo. A principal hipótese sobre o uso do jogo de tabuleiro como dispositivo de iniciação ao cinema é a de que ele possa despertar a curiosidade dos estudantes ao manipulá-lo descobrindo de forma independente como surge o cinema na história da humanidade, sua trajetória no mundo e no Brasil, como se manuseia uma câmera e como técnicas existentes na linguagem cinematográfica podem afetar o espectador se bem empregadas.

---

Do latim *furcula*-, «pequeno forçado». *fúrcula* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-04-04 19:37:20]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fúrcula>

Como objetivos específicos a partir da aplicação da metodologia pretendo: avaliar como a iniciação ao cinema a partir de um jogo de tabuleiro pode contribuir para os processos formativos e culturais nas escolas do campo; investigar de que maneira o cinema como arte pode contribuir para a valorização, preservação e registro de práticas culturais das comunidades do campo; analisar como a iniciação de alunos das escolas do campo no cinema pode contribuir para práticas artísticas em contexto não escolar; identificar como o cinema de criação, a produção de filmes pensados e desenvolvidos por alunos do campo pode contribuir para a visualização e valorização da cultura camponesa; descobrir como o cinema pode contribuir para a análise e reconhecimento de práticas sociais em escolas do campo; entender se seria o cinema um meio de potencialização da voz do camponês em direção à sua emancipação intelectual; desenvolver/criar um jogo de tabuleiro que possibilite o ensino de cinema e que em sua mecânica contenha imagens registradas pelos alunos ao longo do processo criativo.

Tais objetivos dialogam com Almeida (2004), que destaca as múltiplas possibilidades de aplicação desses artefatos/jogos aos processos formativos com a intenção de promover o aprendizado e ajudar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e de valores, entre outros:

[...] jogos orientados podem ser feitos com propósitos claros de promover o acesso a aprendizagem de conhecimentos específicos como: matemáticos, linguísticos, científicos, históricos, físicos, estéticos, morais e etc. E um outro propósito é ajudar no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico motor, linguístico e na construção da moralidade (nos valores). (ALMEIDA, 2004, p. 22).

O jogo está presente em diversas culturas e para alguns estudiosos como Parlett (1999) pode ser comparado às performances artísticas. Neyfakh (2012) destaca que no universo dos jogos de tabuleiro seus entusiastas acreditam que a criação destes jogos seja arte, assim como a poesia, a literatura ou o cinema, existindo por si mesma.

Engana-se quem pensa que a criação de jogos seja uma atividade simples. Desenvolver jogos requer pesquisa, conhecimento em arte, *design*, matemática, engenharia, linguagem e uma série de outros fatores que interferem no resultado final. Na produção de jogos o desenvolvedor deve levar em conta elementos de comunicação que deverão seguir uma ordem hierárquica na composição do tabuleiro, que na mecânica do jogo possibilitem alcançar os objetivos propostos e uma boa jogabilidade.

Cada elemento que participa da composição do jogo tem uma justificativa. Nada é por acaso e são matematicamente orquestrados pelo desenvolvedor. Tais elementos

constituem o cenário que envolverá os jogadores, aliciando-os à permanência em busca do objetivo, desafiando-os, instigando-os com todo aparato visual construído e atrelado ao desfecho da história proposta pelo jogo. Para isso, as formas seguem uma determinada ordem, as cores são escolhidas para cada sessão de acordo com a influência psicológica que exercem nos jogadores, as imagens e símbolos presentes no tabuleiro devem ser escolhidas de modo a promoverem estímulo à imaginação e fruição.

Em um jogo de tabuleiro normalmente encontramos a seguinte ordem: em primeiro lugar está o campo de ação, seguido pela informação que auxilia o desenrolar do jogo e o contexto do jogo onde é normalmente representado pela ilustração; por último, a imagem ou cor de fundo, onde também se encontra o branding do jogo de tabuleiro. Outro conceito importante é a divisão dos sistemas de comunicação, que podem ser divididos em dois grupos, os principais, como o de Campo de Ação, Tipográfico/Numérico, Ilustrativo, Geométrico/Orgânico e o de Linhas, pois criam elementos visuais no qual o jogador percebe as diferentes áreas de jogo e as distintas formas que o compõem. Por outro lado, os sistemas secundários, como o sistema cromático, iconográfico e volumétrico e de textura, têm como objetivo salientar e estruturar o modo como o jogador irá perceber a imagem presente no tabuleiro, por outras palavras, são os sistemas que auxiliam a imposição de uma hierarquia. (LOPES, DIOGO G. ESAD, 2013, p.77)

A produção de um jogo deve considerar as questões tipográficas, numéricas, ilustrativas, geométricas/orgânicas, de linhas, e todos os elementos visuais, considerando os elementos secundários como o sistema cromático, iconográfico, volumétrico e de textura, que buscam de forma sinérgica e estratégica estruturar a forma como o jogador irá conhecer através dos sentidos a proposta do jogo, mediante uma hierarquização de elementos propositalmente pensados. Nesta direção e para construção do Jogo Cinema na Mão fiz uma extensa pesquisa que durou mais de oito meses na busca de imagens e fragmentos que poderia utilizar na confecção das cartas, foram muitas horas testando, escrevendo e reescrevendo, desenhando e projetando toda a estrutura para que fosse possível despertar a atenção dos estudantes envolvidos no processo.

A metodologia desta pesquisa se materializa no jogo e toda a trajetória do tabuleiro. Cada uma das mais de duzentas cartas, cada imagem, textos e peças foram minuciosamente escolhidos com objetivos específicos na busca por uma experiência com o cinema que desse início a uma história de descoberta da arte pelos estudantes envolvidos. A proposta do jogo visa manter a liberdade do jogador sem persuadi-lo a qualquer forma de registro pela utilização da câmera, além de promover meios de acesso a história do cinema e a linguagem cinematográfica atrelando-as a experiências de filmagens, socialização de

imagens e situações que exigirão depoimentos e registros sobre determinado assunto que o próprio jogador irá escolher, a intenção é a produção e partilha de vídeos de forma espontânea entre os participantes. As estratégias foram desenvolvidas com a intenção de promoverem a interação entre pesquisador e participantes da situação investigada, que neste caso, se trata da eficácia ou não do uso de um jogo de tabuleiro para iniciação ao cinema de estudantes de escolas do campo, de modo que o pesquisador possa compreender a partir da experiência com a metodologia e com as imagens produzidas pelos alunos, numa perspectiva interna, o ponto de vista que eles tem sobre suas vidas, escola e comunidade, e que efeitos e desdobramentos surgirão a partir do contato dos participantes com as imagens produzidas por eles mesmos, que poderão dar pistas sobre o lugar de onde veem o mundo, e que pelo cinema, também passarão a ser vistos.

A intenção é trazer para dentro da escola a realidade destes estudantes, que se faz inacessível pela distância, seja ela tecnológica, geográfica, cultural ou afetiva, por isso, como parte da metodologia propus a possibilidade de constituição de uma comunidade de cinema (Guimarães, 2015), e neste caso só é possível falar em comunidade de cinema:

se a imagem se tornar instância tanto de partilha quanto de divisão; se ela renunciar as figuras do Tudo e Uno; se ela abrigar tanto reciprocidade quanto cisão entre os que a produzem (como criadores ou atores) e os que a experimentam como espectadores. (GUIMARÃES, 2015, p.48)

Nesta metodologia além de serem explorados os processos de produção de filmes, serão produzidas imagens, e as imagens produzidas, serão compartilhadas entre o coletivo envolvido neste processo, criadores, atores, espectadores, em um mesmo lugar, em uma comunidade de diferenças, experimentando ver em conjunto o que se produz como uma aprendizagem das vizinhanças, da frágil junção do heterogêneo em uma relação imaginária.

A imagem faz surgir uma relação imaginária entre os sítios, entre corpos radicalmente separados, sem que ela própria se revista de dignidade ontológica, sem que possa pretender a qualquer prerrogativa substancial homogeneizadora. (MONDZAIN, 2001, P.125 apud GUIMARÃES, 2015, p. 48)

O advento da comunidade proposta por Guimarães (2015) aplicado a esta pesquisa só pode se dar, entretanto, sob o modo de uma constante e ininterrupta demanda de formas cinematográficas sempre por criar, “indeterminadas e indetermináveis”, abertas em sua destinação. Conforme Guimarães, “ não há como identificar, de antemão, as cenas de constituição do comum, que só podem existir à medida que são inventadas nos filmes”

(GUIMARÃES, 2015, p.49), por tanto, a comunidade de cinema está para além do que se pode ver, mas envolve também o processo criativo, “a relação de quem filma e quem é filmado, e *também* a relação com os espectadores” (Ibdem, p.49).

As cenas do comum em uma comunidade de cinema só podem existir à medida que são inventadas, produzidas durante processos de gravação com equipamentos, técnicas, etc. Neste sentido a metodologia que proponho visa conduzir os envolvidos à realização de filmes, e todo o conjunto de ações que proponho caminham e dão a ver com coisa experimentada sensivelmente na forma de filme. Espero que as produções que poderão ocorrer a partir da iniciação ao cinema de jovens camponeses “produzam signos e relações capazes de desestabilizar o ordenamento social vigente, alcançando outras formas de experimentar o espaço e o tempo” (GUIMARÃES, 2015. p. 50), e que neste processo de produção de signos e relações esta metodologia alcance seu lugar.

A partir da aplicação da metodologia acredito que será possível avaliar como a iniciação ao cinema pode contribuir para os processos formativos e culturais nas escolas do campo, bem como investigar de que maneira o cinema como arte pode contribuir para a valorização, preservação e registro de práticas culturais das comunidades envolvidas nesta pesquisa, assim como, analisar se a iniciação de alunos das escolas do campo no cinema pode contribuir para práticas artísticas em contexto não escolar a partir da aplicação de uma metodologia que envolve processos de interação social pautados em experiências de cinema, como no caso do jogo Cinema na mão, que em sua dinâmica promove o contato do aluno com seus pares, com a linguagem cinematográfica e com a produção de filmes.

Este jogo enquanto produto técnico pedagógico esperado é autoexplicativo, independente no sentido físico de ser, poderá ser usado por todos que desejarem conhecer a história do cinema e a linguagem cinematográfica. Como o jogo conta com uma câmera filmadora, suas fronteiras podem se expandir de acordo com a imaginação dos jogadores, e minha intenção é a de que não se prendam ao espaço físico do tabuleiro, mas que percorram trilhas ou espaços da escola com a câmera nas mãos registrando o que quiserem e como quiserem.

### 3. PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM DESENVOLVIMENTO DE JOGOS

O processo de criação de jogos envolve várias habilidades e tive que desenvolver algumas delas para conseguir colocar em prática minha proposta. Sou professor de História e nunca imaginei que em algum momento da minha vida iria me dedicar à produção de um jogo.

Foi na prática que descobri que existe um caminho longo entre a primeira ideia que tive na cabeça, baseada em suposições, e a efetiva materialização dessa ideia em um projeto de pesquisa com um produto físico resultante deste processo. Imaginar um jogo e colocar no papel cada etapa é um trabalho árduo que exige dedicação e constante pesquisa, pois além do objetivo pedagógico em meu caso, o jogo tem que agradar ao jogador desde o primeiro contato, do momento em que o jogador olha para a caixa até o fim da partida, o jogo deve promover experiências que façam o jogador querer mais, querer outra partida, mas antes disso deve estar dentro da expectativa do desenvolvedor.

Os jogos têm sua linguagem própria com seus signos e significados, aprender códigos e construir narrativas com objetivos específicos neste campo com o curto tempo do mestrado profissional me conduziu a esgotamentos de energia e momentos intensos de estresse. Ter que lidar com minhas limitações pessoais e ignorância sobre a linguagem dos jogos foi uma das dificuldades que encontrei no desenvolvimento desta pesquisa, e isso é algo que quem vai se aventurar por territórios desconhecidos precisa considerar, foi aí que o planejamento fez toda a diferença. Conversando com minha orientadora, com os colegas da linha de pesquisa e com professores recebi a motivação necessária para prosseguir.

No primeiro momento de pesquisa ainda buscando fontes e modelos como referência para produção do tabuleiro encontrei centenas de jogos, mas a maioria deles não tinha nenhuma relação com a educação ou com iniciação ao cinema. Os poucos jogos que encontrei na *internet* e lojas especializadas sobre cinema só tratam de determinados filmes ou produções recentes de Hollywood.

Durante os vários dias de navegação pela *internet* em diversos sites específicos sobre jogos, utilizando ferramentas de busca como *Google*, *Yahoo* e até na *Deep web*. não consegui localizar nenhum jogo que abordasse a linguagem cinematográfica e história do cinema, e isso me incentivou, mas eu ainda tinha que lidar com outro desafio: romper

com a noção de jogo de tabuleiro como dispositivo obsoleto e ultrapassado pelas novas tecnologias presente em sala de aula.

Existem jogos de tabuleiro nas escolas públicas, mas nas escolas onde atuei percebi que a maioria deles estão voltados para a alfabetização de estudantes dos anos iniciais, são jogos de memória, de quebra cabeça e de cartas com o alfabeto. Em três escolas da região metropolitana de Belo Horizonte dentro de meu campo de atuação enquanto residia na cidade para cursar o mestrado, os únicos jogos de tabuleiro que encontrei sendo utilizados por estudantes secundaristas foram: Xadrez, Dama e Perfil.

Segundo o senso comum e na ideia dos estudantes, a tendência entre os jovens é a dos *games* eletrônicos sofisticados e consumidos pela atual geração. Acredito que a maioria das pessoas que pensa assim desconhece a realidade dos jogos de tabuleiro no Brasil e no mundo, mas com base na mentalidade dos meus alunos que não vivem neste universo, desenvolver um jogo de tabuleiro pareceu-me algo arriscado que poderia comprometer minha proposta. Mas apostando que daria certo e ouvindo conselhos de quem entende do assunto, busquei me aproximar de grupos de apreciadores deste tipo de jogos e descobri um mundo frequentado por pessoas inteligentes e generosas que contribuíram muito com sugestões e críticas sobre minha ideia. Passei a fazer parte de grupos em redes sociais, participar de eventos de desenvolvedores de jogos, fóruns virtuais e fiz até disciplinas de design ao longo do curso, só quem não conhece e frequenta estes espaços enxerga os jogos de tabuleiro como algo em descompasso com este tempo. Sendo assim, eu tinha outro desafio pela frente, que era o de apresentar outras oportunidades com jogos de tabuleiro para meus alunos, nessa direção tive outras experiências e contribuições que passarei a relatar em linhas adiante.

Quando pensava na proposta da pesquisa e no produto técnico pedagógico, pensei em desenvolver o jogo em um formato acabado, fechado, onde não haveria a possibilidade de o jogador contribuir com qualquer etapa do processo de criação. Mas, lembrando da pedagogia da criação proposta por Bergala (2011) me desfiz da ideia do jogo pronto, percebi que um jogo acabado privaria os estudantes envolvidos da experiência criativa. Seria injusto privá-los dessa experiência de produção. Foi então que tive a ideia de testar a produção de jogos com meus alunos para ver se daria certo.

Durante meu tempo de disciplinas obrigatórias em Belo Horizonte lecionei em escolas da rede pública estadual para custear minha permanência na cidade durante o curso.

Enquanto pensava na produção do jogo de tabuleiro como “produto” da minha pesquisa, tive a oportunidade de me matricular em uma disciplina optativa de *design* de produtos ofertada pelo programa e fiquei entusiasmado com toda aquela ideia de produção, de novidades e principalmente de jogos. Tivemos aulas específicas sobre jogos de tabuleiro onde o contato com profissionais da área e sugestões do professor contribuíram para o amadurecimento da minha proposta.

Imagem 05- Modelo de jogo de tabuleiro RPG, aula de design, UFMG 2017.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 06- Modelo de jogo. Aula de design, UFMG 2017.



Fonte: Produzida pelo autor



Imagem 07- Modelo de jogo. Aula de design, UFMG 2017



Fonte: Produzida pelo autor

Motivado pela experiência das aulas de design na faculdade, propus na Escola Estadual Professor Alisson Pereira Guimarães, escola que trabalhava no turno matutino com alunos do Ensino Médio, em uma turma de segundo ano, enquanto trabalhava “século XIX” e “Revolução Industrial” abordar a história do cinema mundial.

Na ocasião debatíamos as invenções e os inventores deste período e comentei com os estudantes que em meu projeto de mestrado estava construindo um jogo, eles ficaram interessados. Foi então que propus à turma que confeccionassem um jogo sobre cinema. Alguns não se interessaram, um estudante chegou a dizer que não via nenhuma graça em jogo de tabuleiro, mas a maioria da turma demonstrou interesse e assim combinei de iniciar a atividade na aula seguinte.

Para começar levei alguns fragmentos de textos do Georges Sadoul (1983) sobre a história do cinema mundial, selecionei no livro as partes que achei relevantes sobre os primeiros inventos, os brinquedos óticos, as primeiras imagens dos irmãos Lumière e tudo que achei interessante levar sobre a história do cinema. Sobre a linguagem cinematográfica fiz um resumo de partes do livro do Marcel Martin (2011) e levei para a escola.

A intenção era debatermos sobre a proposta e esperar para ver a reação da turma, mas antes fiz algumas perguntas sobre cinema, como o que era o cinema para eles, jovens que moram em uma capital e que tem entre 16 e 17 anos.

As respostas foram: “uma sala escura com um filme passando em uma tela”, “um lugar escurinho para namorar”, “lugar de comer pipoca”, “lugar de dormir”, “filmes” e assim por diante. Entreguei as cópias do material e disse que na aula da próxima semana assistiríamos a alguns filmes.

Na semana seguinte perguntei aos alunos quem tinha lido os textos e a resposta foi decepcionante, somente 06 alunos de uma sala com 42 haviam lido. Perguntei porque não leram os textos e a maioria respondeu que os textos eram chatos, sem nenhuma imagem e com um monte de nomes estrangeiros estranhos, e que também eu não havia dito se valeria nota ou não. Uma aluna até chegou a dizer que se não valesse nota não iria ler.

Segui para a sessão de filmes. Assistimos a alguns que selecionei dos primórdios do cinema e um contemporâneo. Foi um alvoroço quando apareceram imagens em preto e branco na tela. Alguns detestaram, mas outros mostraram-se interessados. Projetei *A chegada do trem na estação*, dos irmãos Lumière, *A saída dos operários da Fábrica Lumière*, fragmentos de *Viagem a Lua*, de 1902, do diretor George Méliès, fragmentos de *A fada do repolho* de Alice Guy, 1896, alguns trechos de filmes de Charles Chaplin e um trecho de *Wolverine Imortal* da Marvel (2013).

Terminando a sessão e ao acender das luzes, para minha surpresa, a maioria permanecia lá. Perguntaram se teriam que fazer alguma atividade sobre os filmes. Respondi que se tratava da ideia sobre a produção de um jogo que eu havia comentado em sala e que se a turma tivesse interesse poderíamos trabalhar em nossas aulas de História, relacionando o tema às invenções do século XIX que estavam estudando. Mais uma vez para meu espanto a turma vibrou.

Os alunos, entusiasmados com a ideia, me contaram histórias sobre os jogos que têm em casa, sobre campeonatos online de *videogame* que reúnem presencialmente e virtualmente milhares de pessoas e que tem premiações com valores exorbitantes, sobre os jogos que jogam com seus pais e mães, etc. Nas aulas seguintes trouxeram alguns jogos para compartilharmos estratégias e percebi que estavam interessados. Na maioria dos casos eram jogos eletrônicos, mas eles mesmos diziam que as estratégias poderiam ser copiadas para o tabuleiro.

Criaram um grupo no WhatsApp e me incluíram. No grupo, debatiam estratégias, compartilhavam ideias e propostas. Por um momento esqueceram que eu estava no grupo e comentaram que os filmes que eu passei eram muito ruins, que os textos eram chatos e

que não estavam entendendo nada. Foi aí que uma aluna disse que havia encontrado na web vídeos sobre a história do cinema bem curtos em um canal no *youtube*. Todos compartilharam os links e começaram a buscar informações sobre o cinema de forma coletiva a partir do grupo. Mesmo com toda a diferença presente pela diversidade e perfil da turma a proposta de estudar a história do cinema e de produção do jogo fez com que eles estivessem em consenso sobre o objetivo comum, a participação de alunos que normalmente não faziam nada em sala, a mobilização de outros que não conversavam, mas por conta da atividade passaram a se falar, as críticas sobre os filmes e sobre as primeiras ideias sobre o tabuleiro. Tudo o que percebi nesse processo contribuiu para a construção de minha metodologia.

Na escola o assunto tomou os corredores e nas outras turmas os alunos começaram a me pressionar para que eu desenvolvesse a mesma atividade com eles. Conversei com a direção e mediante a necessidade de uma proposta para a “Semana da Educação Para a Vida<sup>30</sup>” o diretor me sugeriu construir jogos com todas as turmas dos primeiros anos do Ensino Médio da escola, dez turmas no total.

Para a Semana de Educação Para a Vida ofereci aos alunos dos primeiros anos a opção de dois temas - Mitologia Africana e Mitologia Indígena Brasileira - que estávamos trabalhando na ocasião. Os alunos dos primeiros anos se organizaram de formas diferentes. Alguns grupos se constituíram por afinidade e outros tiveram que formar por sorteio. Marcavam para se encontrarem na escola em outros turnos e utilizavam a biblioteca para pesquisarem sobre os temas. Alguns grupos me mandavam e-mails pedindo sugestões e outros me incluíram em grupos no WhatsApp como a turma do segundo ano. Todos os dias eram centenas de mensagens pedindo minha opinião, perguntando se a mãe, o pai ou o avô poderiam ajudar e eu respondia que sim. Eram muitos alunos e o tempo curto.

O tio de uma aluna me procurou na escola perguntando se estávamos desenvolvendo alguma atividade sobre jogos de tabuleiro. Eu disse que sim e ele então me explicou que era carpinteiro e sua sobrinha havia lhe pedido para confeccionar uma caixa para um jogo

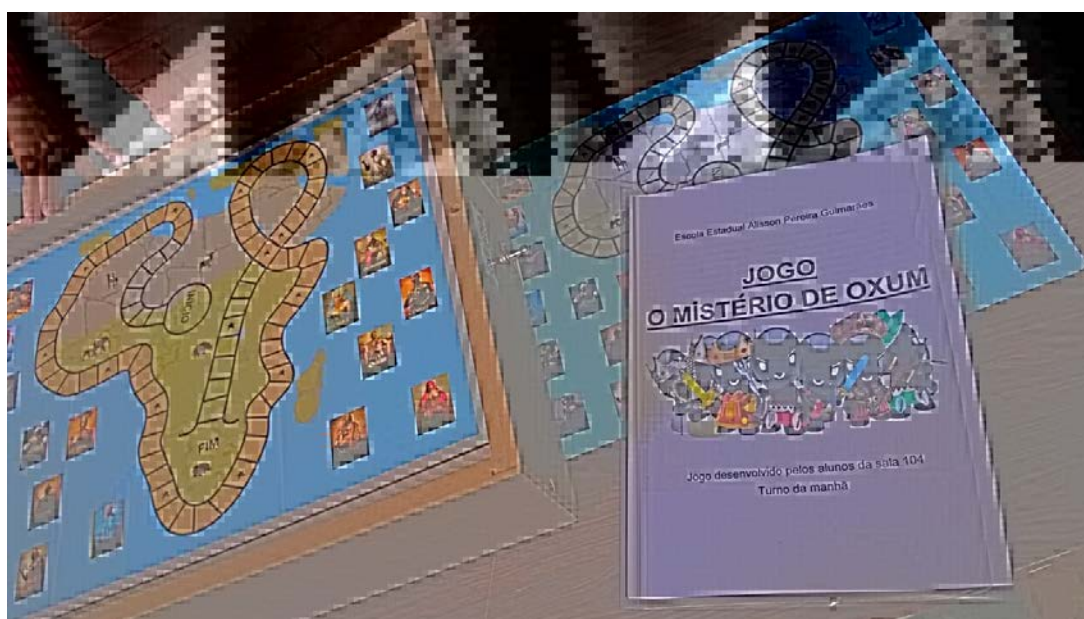
---

<sup>30</sup> A Semana de Educação para a vida é uma Lei de nº 11.988, datada em 27 de julho de 2009, sancionada pela Presidência da república, Casa Civil, subchefia de Assuntos Jurídicos. Foi decretada pelo Congresso Nacional para ser realizada nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País. Deverá ser realizada em um período determinado pelas Secretarias de Educação, em Calendário Escolar, e ser aberta para pais, alunos e comunidade em geral.

que ela estava fazendo e por falta de tempo queria se certificar se era verdade. Considerei positiva a mobilização e fiz questão de explicar a ele os objetivos da atividade.

Resolvi dois problemas de uma só vez e a mostra dos jogos foi um sucesso de acordo com a avaliação posterior da direção da escola. Abaixo imagens de alguns jogos desenvolvidos com os alunos das turmas dos primeiros anos sobre Mitologia Africana e Mitologia Indígena:

Imagem 08- Jogo desenvolvido por estudantes da E. E. Prof. Alisson Pereira Guimarães BH-MG 2017.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 09- Jogo desenvolvido por estudantes da E. E. Prof. Alisson Pereira Guimarães BH-MG 2017.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 10- Jogo desenvolvido por estudantes da E. E. Prof. Alisson Pereira Guimarães BH-MG 2017.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 11- Jogo desenvolvido por estudantes da E. E. Prof. Alisson Pereira Guimarães BH-MG 2017.



Fonte: Produzida pelo autor

A seguir algumas imagens dos jogos produzidos pela turma de 2º ano do Ensino Médio sobre a história do cinema.

Imagem 11- Jogo I, História do cinema. Desenvolvido por estudantes da E. E. Prof. Alisson Pereira Guimarães BH-MG 2017.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 12- Jogo II, desenvolvido por estudantes da E. E. Prof. Alisson Pereira Guimarães BH-MG 2017.



Fonte: Desenvolvida pelo autor

O jogo I sobre história do cinema exposto nas imagens anteriores foi desenvolvido a partir da pesquisa dos alunos em sites da web. Tentaram incluir no tabuleiro imagens sobre o início do cinema, optaram pela animação de Walt Disney por se identificarem com ela, o aluno que a escolheu disse que os desenhos de Walt Disney fazem parte da sua infância e em votação decidiram incluí-la. O jogo continha 50 perguntas sobre a história do cinema. Segundo a turma, fizeram um sorteio para decidir quem ficaria por conta de buscar na internet fontes confiáveis para delas extraírem o conteúdo necessário para confecção das cartas, ao final cada aluno inventou uma ou duas perguntas que foram selecionadas por eles para confeccionarem as cartas.

Alguns alunos integrantes do grupo desistiram de participar. Eles disseram não ter encontrado apoio para incluírem suas ideias no jogo. A maioria do grupo disse ter gostado de participar da atividade e confessaram que poderiam ter se empenhado mais. Segundo uma aluna eles não esperavam que a atividade seria tão legais e que jogos de tabuleiro pudessem ser divertidos, ainda mais tratando-se da disciplina História, que segundo ela: “é uma das mais chatas e com textos que parecem que não tem fim, quando o professor passou os textos achei que iria morrer de tédio lendo sobre aquilo tudo”.

Perguntando a eles sobre a história do cinema um dos alunos disse ter baixado na *web* o livro sobre linguagem cinematográfica que eu havia utilizado em sala e que havia encontrado vários vídeos de estudantes de cinema e *youtubers* comentando sobre o assunto. O aluno ainda comentou que se fosse por conta própria, talvez nunca tivesse buscado conhecer a história dessa arte, para ele, lidar com tecnologia é algo comum à sua geração e a atividade o fez refletir sobre a história das coisas, como os equipamentos de hoje em dia funcionam, quem os inventou e qual era sua intenção de uso quando foram inventados.

Para o grupo, lidar com a história do cinema a partir de um jogo e da criação deste jogo foi a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o cinema sem terem que passar pelo processo de leitura de obras extensas, “nós gostamos de informação instantânea, professor!” disseram. Segundo o grupo, o processo foi divertido e teve bons resultados. Quando lhes perguntei quais bons resultados eram estes disseram que: “só de terem vontade de brincar novamente com o jogo e de aprimorá-lo com outras informações já era um avanço que consideravam um bom resultado”.

O Jogo II sobre história do cinema exposto nas imagens anteriores foi produzido com a intenção de aliar tecnologia ao processo de produção e jogabilidade. Os alunos desenvolveram 82 cartas sobre filmes de seu interesse e para tratar das questões sobre a linguagem cinematográfica utilizaram óculos de realidade virtual no processo.

A ideia era que quando o jogador caísse em uma determinada casa, deveria assistir a uma parte de um filme no dispositivo e fazer uma mímica para que outros jogadores descobrissem do que se tratava, o que não deu muito certo, a participação dependia do conhecimento prévio sobre o filme e as mímicas não eram suficientes para dar pistas para aqueles que não conhecessem o filme. Apesar do jogo ter uma aparência legal e sofisticada não tinha boa jogabilidade. Mas, para eles isso não importava, pois adoraram se divertir com as mímicas e com a experiência com os óculos. A disposição do tabuleiro e o formato do jogo o legaram um perfil de jogos de dados em tabuleiro, sendo que o jogo acabava sem que quase nenhuma carta sobre os filmes fosse acessada, eles mesmo riram disso.

Nos dois grupos percebi o entusiasmo dos envolvidos em descobrirem a história do cinema. Unanimemente, demonstraram frustração em não terem tido acesso às informações históricas sobre a sétima arte, seus inventores e sobre o processo de aperfeiçoamento de técnicas e linguagem cinematográfica.

O desenvolvimento dos jogos na escola de Belo Horizonte me deu alguma experiência para desenvolver minha proposta para a educação do campo, percebi a influência que os filmes têm sobre os alunos e principalmente a necessidade de se trabalhar filmes que não sejam os comerciais de outras formas que não sejam enfadonhas.

Percebi o desejo dos jovens em utilizarem tecnologia digital nos jogos de tabuleiro, como no caso dos óculos de realidade virtual, percebi mais uma vez (referindo-me a experiência anterior com a turma da EJA), que o cinema pode ser trabalhado fora da grande sala em uma metodologia que pode ser utilizada com a participação efetiva dos envolvidos.



### **3.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO JOGO “CINEMA NA MÃO” COMO PRODUTO TÉCNICO PEDAGÓGICO**

Após a experiência com as turmas da escola de Belo Horizonte e as aulas de design na UFMG eu já tinha algumas ideias para pensar o jogo voltado para a educação do campo. Lembrando das coisas que deram certo e das que não deram, dediquei-me ao desenvolvimento de uma primeira versão de teste, um protótipo, que na ocasião projetei com a seguinte configuração: o jogo contaria com aproximadamente 130 cartas sobre a história do cinema mundial e seriam distribuídas inicialmente 5 cartas para cada jogador, no total seriam 130 cartas para cada cor de peão do jogo e as 5 cartas distribuídas para cada jogador obedeceriam sua respectiva cor, totalizando, ao final, 130 cartas verdes para o peão verde, 130 cartas vermelhas para o peão vermelho e assim por diante. Cada jogador receberia inicialmente 5 cartas da sua cor. As cartas restantes ficariam no tabuleiro. A cada rodada o jogador pegaria uma carta nova no tabuleiro e só descartaria qualquer carta quando respondesse corretamente as perguntas do administrador.

Um administrador seria escolhido e ele não faria parte do jogo. Como se trata de um jogo pensado para escolas, neste protótipo o administrador poderia ser o professor ou qualquer outra pessoa.

O administrador teria um baralho específico de “cartas pergunta” de cor branca. Esse baralho seria composto por 130 questões sobre a história do cinema mundial. Os jogadores lançariam sorte entre si para decidirem quem começaria a partida, para o jogador que fosse iniciar a rodada. O administrador tiraria uma carta pergunta, caso o jogador não tivesse a carta correspondente à resposta, outro jogador que a tivesse poderia antecipar-se e andar a quantidade de casas constantes no baralho do administrador.

Ao longo do jogo, no tabuleiro, constariam casas específicas sobre a linguagem cinematográfica - e em algumas cartas também. Quando o jogador caísse em uma dessas casas deveria tirar uma carta em um baralho específico (sobre linguagem cinematográfica) que conteria imagens ilustrativas, com o exemplo da técnica em questão, e deveria utilizar uma câmera filmadora, que faz parte do jogo, para reproduzir a técnica proposta pela carta. Nas atividades onde filmes fossem produzidos os jogadores deveriam compartilhá-los com os demais, exibindo seus filmes aos outros jogadores. Caso o jogador não cumprisse a atividade, voltaria uma quantidade significativa de casas.

Explicar a jogabilidade em um texto torna-se algo bastante complicado, quem já tem experiência com jogos de tabuleiro sabe que é na prática e jogando que se descobre a função de cada regra. Como descrevi anteriormente, tirar o jogo do campo das ideias e construí-lo é um trabalho metódico, com a experiência na atividade com meus alunos percebi que facilmente pode-se anular a jogabilidade e fazer com que o jogo perca o sentido e o objetivo se não ocorrer planejamento matemático com previsões sobre todas as alternativas e probabilidades de uma jogada, peças e casas do tabuleiro. Assim como cartas podem se tornar obsoletas e em um jogo pedagógico, isso não faria nenhum sentido já que as cartas e todo o contexto estrutural do jogo foram pensados para uma certa função que conduza o jogador a reflexões e tomadas de decisão.

Neste primeiro protótipo, sobre a linguagem cinematográfica, cada jogador teria um pequeno tabuleiro à parte e, conforme fosse retirando as cartas sobre esse tema e cumprindo o exercício proposto, colocaria neste pequeno tabuleiro fichas dadas pelo administrador em cima do nome da técnica desenvolvida. Completando este tabuleiro com as fichas, o jogador venceria (seria um tipo de bônus por ter experimentado as possibilidades da linguagem cinematográfica). Mas, matematicamente, o jogo deveria ser pensado para que isso ocorresse já quando todos tivessem a possibilidade de vencer pelo caminho central do tabuleiro e não consegui na prática que isso fosse possível.

Eu precisava rever a questão do tempo de jogo e do tempo de filmagem em cada atividade que envolvesse a linguagem cinematográfica, já que acabei colocando elementos demais no jogo que no primeiro protótipo ainda teria casas específicas sobre encenação. Quando o jogador caísse em uma dessas casas, deveria lançar um dado que em suas faces conteria nomes de gêneros do cinema como comédia, drama, suspense e terror. Essa ideia não deu certo, o jogo ficou longo e confuso.

Nas cartas desta primeira versão tentei incluir a possibilidades de inversão de jogo. Jogadores que tirassem uma determinada carta poderiam trocar de lugar com o outro que estivesse em vantagem na jogada. Outra situação seria a de cartas que fazem todos andarem uma quantidade de casas para frente ou para trás, além de cartas que exigem que todos participem de um exercício de filmagem como, por exemplo, o minuto Lumière.

Isso seria possível mediante as instruções contidas na carta que poderia sugerir um minuto de filmagem com câmera estática em um local escolhido pelos jogadores onde cada grupo

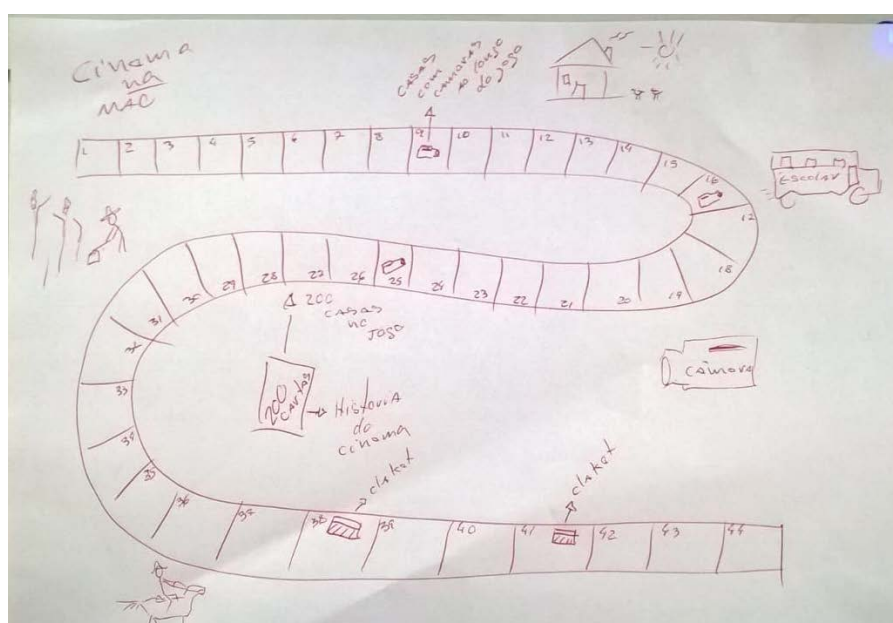
ou cada jogador realizaria o exercício de filmagem e em seguida exibiria aos demais participantes.

No tabuleiro, outro tipo de casa que envolveria exercícios de filmagem seria a casa do depoimento, onde o jogador deveria contar um tipo de atividade artística/cultural presente em sua comunidade. Eu queria que os envolvidos no jogo contassem em um curta-metragem como se relacionam com a arte onde vivem, como produzem arte e como lidam com isso. Pensei também em outras oportunidades como a dos jogadores contarem casos, contos, lendas etc., que pudessem revelar um pouco sobre a cultura local.

Uma outra possibilidade que tentei incluir nesta versão foi a de escolha do tema História do Cinema Brasileiro ao invés de História do Cinema Mundial, em acordo, os jogadores poderiam optar pelos temas antes do início da partida. Sobre a História do Cinema Brasileiro o jogo contaria com 102 cartas e deveria propor as mesmas condições de jogabilidade que as aplicadas à História do Cinema Mundial, experiências de filmagens e linguagem cinematográficas.

Neste formato o jogo não funcionou e tive que reformulá-lo. Eram muitas cartas para impressão, o jogo continha muitos elementos que o tornaram extremamente confuso, sem jogabilidade e demorado. Eu perdi a referência de que era um jogo para sala de aula e que deveria durar cerca de 50 minutos. Parti para uma segunda versão e para isso tive que recomeçar do zero. Seguem abaixo algumas imagens deste processo:

Imagem 13- Esboço da segunda proposta de tabuleiro

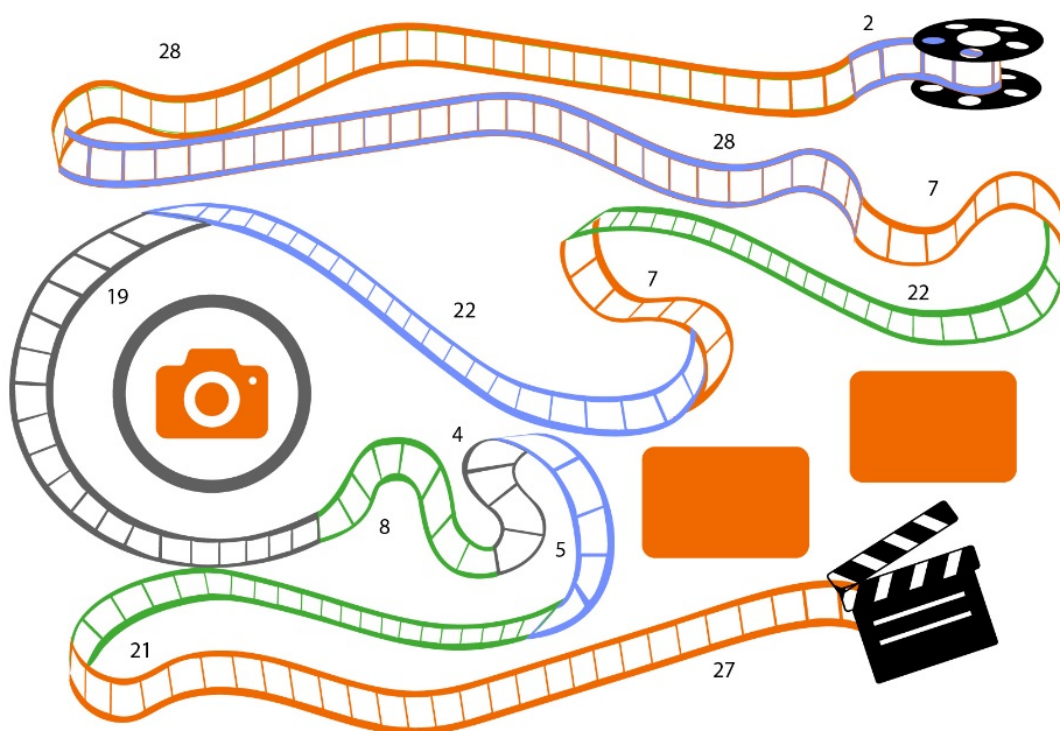


Fonte: Desenvolvida pelo autor

No esboço acima tentei incluir algumas imagens que relacionassem o jogo ao espaço rural. Como minha proposta está relacionada à Educação do Campo desejei inserir elementos que dialogassem com o campo, mas logo em seguida desisti. Não achei conveniente pois eu incorreria no equívoco de utilizar imagens que reforçariam o estereótipo de homem e mulher do campo legado a esta população pela imagem criada pelas elites que os estigmatizou como atrasados e débeis ao longo do tempo. Retirei as imagens e deduzi que o cinema poderia lidar com esse meu desejo pois os próprios jogadores utilizando os procedimentos de filmagem do jogo trariam para dentro dele o que quisessem retratar do espaço onde vivem sem minha intervenção.

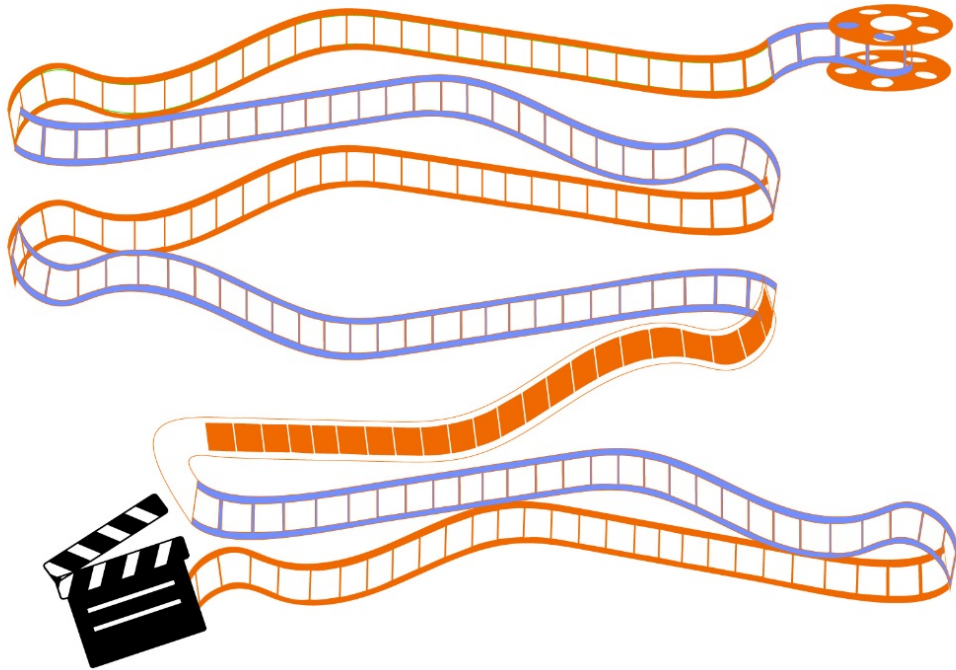
Nas imagens abaixo estão as primeiras linhas do tabuleiro que desenvolvi em um programa específico de desenho. Sem recursos e com pouco tempo eu tinha que produzir meu jogo. Eu estava cheio de inseguranças e receios, trabalhando em três turnos eu quase não tinha tempo para me dedicar ao projeto. Como eu não tinha experiência na utilização de programas de desenho e a versão que consegui estava em inglês sofri bastante até aprender cada comando necessário para o desenvolvimento do tabuleiro.

Imagem 14- Digitalização de ideias sobre o tabuleiro.



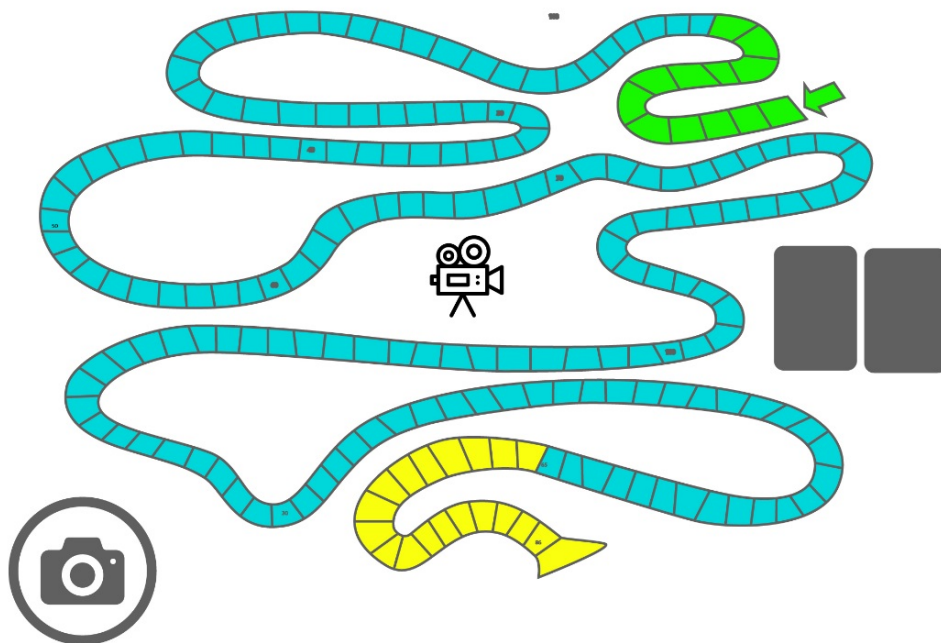
Fonte: Desenvolvida pelo autor

Imagem 15- Digitalização de ideias sobre o tabuleiro



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 16- Digitalização de ideias sobre o tabuleiro



Fonte: Produzida pelo autor

Para que minha ideia desse certo precisava testar mais uma vez ou quantas fossem necessárias até atingir meu objetivo. Na segunda versão, o jogo contava com 200 cartas sobre cinema mundial que englobavam também o cinema nacional. Nele poderiam jogar de 02 a 04 jogadores ou grupos de jogadores. Seu tabuleiro teria 200 casas numeradas, segundo o conjunto de cartas contidas no jogo.

Cada jogador ou grupo escolheria sua cor que seria representada por um boneco em miniatura de um estudante com uma câmera na mão, um avatar, o boneco ficaria ao lado do jogador ou do grupo para referenciar sua cor durante o jogo. Nesta versão o jogo não teria peões, mas os jogadores teriam fichas nas cores respectivas ao avatar escolhido como referência. Eu queria mandar imprimir os avatares em impressora 3D, desenvolvendo réplicas de jovens estudantes. Esse tipo de impressão consegue transformar imagens em esculturas. Quando cotei o preço das impressões desisti na hora, pois triplicaria o custo de produção do jogo.

Ainda na segunda versão e sobre a jogabilidade, para dar início ao jogo, os jogadores lançariam sorte entre si e o jogador da vez deveria pegar uma carta no monte central do tabuleiro (cartas embaralhadas previamente). As cartas seriam numeradas conforma as casas do tabuleiro e seguiriam a ordem cronológica da história do cinema. O jogador deveria ler a carta para todos e colocá-la no local indicado no tabuleiro para cartas de descarte e na casa correspondente à carta no tabuleiro acrescentar uma ficha de sua cor.

Revisando as casas do tabuleiro na tentativa de melhorar a jogabilidade na segunda versão do jogo inseri orientações como:

- Imagem de uma câmera: nesta casa que contem a imagem de uma câmera o jogador deveria pegar uma carta da linguagem cinematográfica no monte específico e desenvolver o exercício proposto por ela como na versão anterior do jogo onde propus o *Minuto Lumière*. Para cada exercício de linguagem cinematográfica, o jogador receberia uma miniatura de câmera que corresponderia a 05 fichas de sua cor.

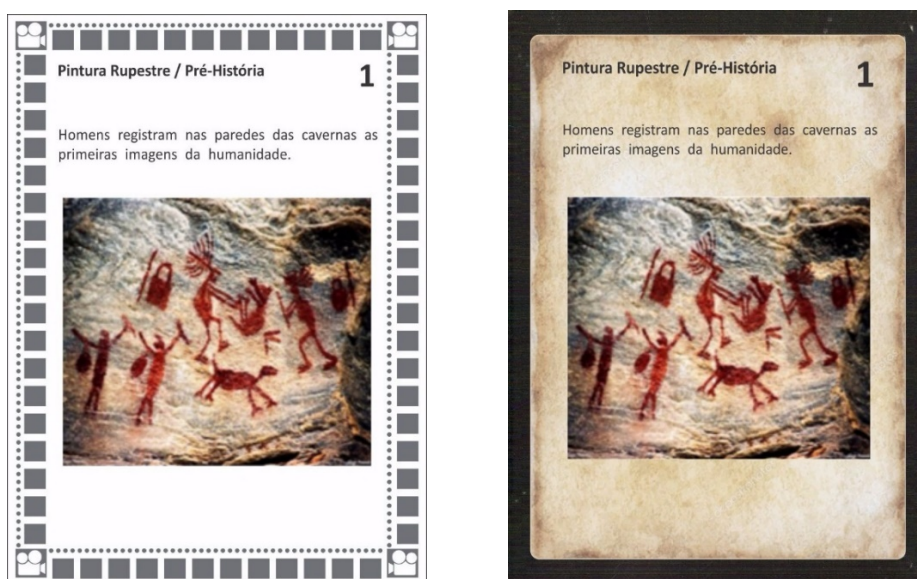
- Orientações para retirar uma quantidade de fichas que já tenha inserido no tabuleiro. Neste caso quando o jogador caísse nesta casa teria suas fichas subtraídas perdendo pontos já conquistados.

- Orientações para incluir uma quantidade de fichas no tabuleiro. Neste caso quando o jogador caísse nesta casa teria fichas adicionadas ao seu montante adicionando pontos aos já conquistados.

- Orientações para lançar um dado específico e registrar com a câmera o que foi proposto por ele como, por exemplo: alguma prática tradicional da região, um tipo de conto, lenda, costume, caso etc. Para esta casa projetei um dado de madeira e escrevi em suas faces “trabalho, brincadeiras, costumes, problemas, movimentos sociais e educação”, o que o jogador deveria descrever em um vídeo de curta duração. A intenção era que quando caísse na casa, o jogador lançasse o dado e cumprisse o solicitado trazendo para o jogo sua visão sobre o proposto pelo dado e ganhando fichas pelo cumprimento da atividade. Nesta segunda versão venceria o jogo quem conseguisse acumular a maior quantidade de fichas ao longo da partida.

Mais uma vez a proposta foi testada e se mostrou ineficaz. Ao longo dos testes, percebi que o jogo se tornou muito demorado e enfadonho. O acesso à câmera neste formato fez com que a partida demorasse mais que o previsto. Eu tinha imaginado uma partida com no máximo 60 minutos, mas o jogo durou cerca de 3 horas e as informações sobre a história do cinema não se deram como o programado. A utilização do dado para depoimentos foi interessante, mas complicou demais a jogabilidade. Parti então para uma terceira versão, decidi dar um tempo no tabuleiro e começar a projetar as cartas definitivas do jogo, abaixo, algumas imagens deste novo processo:

Imagem 17- Desenvolvendo Cartas sobre História do Cinema.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 18- Desenvolvendo Cartas sobre História do Cinema.



Fonte: Produzida pelo autor

Abandonei definitivamente a ideia de elementos do meio rural no tabuleiro e a partir desta decisão tive mais liberdade para criar. Comecei a desenvolver as cartas, uma de cada vez, revendo textos e imagens. O professor da disciplina Designer de Produtos, que eu havia cursado na UFMG, conseguiu uma parceria com estudantes de arquitetura que auxiliariam os estudantes do programa de mestrado no desenvolvimento dos produtos técnicos pedagógicos. Essa foi uma etapa bastante complicada, tive que me encontrar várias vezes com a aluna<sup>31</sup> da graduação em arquitetura para explicar-lhe minha proposta, mas no fim das contas deu tudo certo.

Revendo os problemas das duas versões anteriores e com o curto tempo que me restava para o desenvolvimento e aplicação da metodologia dediquei-me a terceira versão. Aproveitei ideias de design que eu já havia experimentado e decidi começar pelo manual de instruções. A parte da jogabilidade é a que dá mais trabalho se precisar ser alterada, nas tentativas anteriores me preocupei com o designer das cartas e com o tabuleiro, mas quando testei a jogabilidade e precisei modificar sequencias tive que imprimir partes do jogo novamente. Nesta fase e com o material que eu tinha em mãos ficava mais fácil testar sem ter prejuízos onerosos.

O programa que eu havia baixado na internet para produzir o jogo em uma versão de demonstração havia expirado e por este motivo tive que parar a produção do tabuleiro

<sup>31</sup> A pedido da aluna seu nome não será utilizado neste texto.



mais uma vez. Sem ter como continuar com o projeto resolvi entrar em contato com a aluna do curso de Arquitetura que o professor da disciplina de designer de produtos havia designado como minha parceira de projeto, nos encontramos mais uma vez e assim lhe expliquei a dificuldade de adequar a jogabilidade e o formato final do tabuleiro, como eu tinha muito pouco tempo disse-lhe que precisava de ajuda, pois sozinho não conseguiria terminar a tempo.

O diretor da escola onde a pesquisa iria ocorrer havia me informado em ligação que, por conta da greve dos professores estaduais ao longo do ano (2018), não poderiam disponibilizar muito tempo para a aplicação do jogo na data prevista, por questão da reposição de aulas e mudança no calendário de provas. Rapidamente enviei meus arquivos para minha parceira e combinamos trabalhar juntos para resolvermos o problema.

A parceria foi muito proveitosa, mostrei meus registros de testes, as imagens que havia desenvolvido para o tabuleiro, as cartas formatadas, e assim ela decidiu me ajudar. Minha parceira também me cedeu uma cópia de um programa melhor do que o que eu vinha utilizando e me deu várias dicas para utilizá-lo.

A imagem da versão final de teste para impressão do manual de instruções e de algumas partes do jogo finalizado que desenvolvemos, encontram-se a partir da próxima página por questão de formatação.

Imagem 19- Manual de instruções do jogo



Fonte: Produzida pelo autor

## Imagem 20- Manual de instruções do jogo



## REGRAS DO JOGO

O jogo Cinema na Mão foi desenvolvido pensando especificamente em estudantes de escolas do campo e pessoas leigas que tenham interesse em conhecer a história da sétima arte e sua linguagem cinematográfica. O jogo poderá ser jogado por grupos de 02 a 06 jogadores ou de 02 a 06 grupos de jogadores.

### INDICAÇÃO ETÁRIA

Maiores de 12 anos

### COMPONENTES

- 01 Tabuleiro
- 200 Cartas sobre história do cinema
- 60 cartas sobre linguagem cinematográfica
- 02 Dados
- 06 Peões Coloridos
- 01 Câmera filmadora (com seus acessórios e manual próprio)

No manual não registrei o tempo estimado da partida, nos testes que fiz a média de tempo chegou a duas horas e meia. Como eu não tinha mais tempo para adequar o jogo resolvi leva-lo a campo na configuração atual e caso fosse necessário, após a aplicação, adequá-lo ao tempo desejado de cinquenta minutos.

Imagem 21- Manual de instruções do jogo



## OBJETIVO

Chegar ao final do tabuleiro acumulando a maior quantidade de cartas sobre história do cinema e linguagem cinematográfica.

## PREPARAÇÃO

Leitura prévia das regras para todos os participantes, conferência dos níveis de bateria da câmera e escolha do peão que irá utilizar.

## COMO JOGAR

**1** - Para iniciar a partida serão distribuídas 10 cartas sobre história do cinema para cada jogador (ou grupo), os participantes devem escolher quem será o primeiro a jogar e os que darão sequência. Utilizarão um dado para essa etapa.

**2** - Após a distribuição das 10 cartas sobre história do cinema o jogador que dará início lançará os dados e avançará o número de casas contidos no dado, para cada casa do tabuleiro o jogo conta com uma carta. O jogador deve analisar se tem a carta correspondente à casa do tabuleiro em sua mão e descartá-la reservadamente para contagem de pontos no final da partida, caso não tenha a carta, deverá comprar uma no monte.  
**\*\*** Se outro jogador tiver a carta correspondente à casa, deve gritar **CINEMA NA MÃO** e descartar a referida carta tomando a vez da partida e lançando o dado para dar continuidade.

**\*\***As cartas sobre história do cinema valem 01 (um) ponto cada e as cartas sobre Linguagem cinematográfica 05 (cinco) pontos cada.

**3** - Ao longo do tabuleiro o jogador encontrará casas com imagens de claquetes e câmeras, quando cair em alguma destas casas deverá pegar uma carta de linguagem cinematográfica e tentar reproduzir (filmando com a câmera a técnica sugerida pela carta).

**4** - As imagens devem ser mostradas aos demais jogadores, caso o jogador não cumpra a tarefa a carta comprada deve ser devolvida e embaralhada ao monte.

**5** - O jogo termina quando um dos jogadores cruzar a linha de chegada. Vence a partida quem tiver o maior número de pontos conforme a quantidade de cartas descartadas.

Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 22- Manual de instruções do jogo



## ORIENTAÇÕES IMPORTANTES

Os jogadores devem buscar produzir vídeos em espaços que permitam o reconhecimento da geografia local, o modo de vida e qualquer elemento que chame sua atenção. **Cuidado para não filmarem pessoas sem a devida autorização.** Sobre o direito de imagem, a Constituição prevê que é crime e o código civil afirma que cabe indenização a exposição indevida, ou seja, sem autorização da pessoa. Para isto não necessita a imagem violar a intimidade ou honra da pessoa, bastando que seja publicada sem autorização. O direito a imagem está garantido na Constituição Federal de 1988 por meio dos incisos V, X e XXVIII do artigo 5º que garante a proteção ao direito à imagem. Segundo ao Art. 5º.

Sendo assim, as imagens capturadas pelos jogadores devem ser descartadas no final de cada partida ressaltando os casos em que ocorra a devida autorização por escrito dos participantes ou de seus responsáveis em caso de menores de idade.

Espero que você goste deste jogo e aproveite seu encontro com o Cinema!

**Rafael C. Paiva**

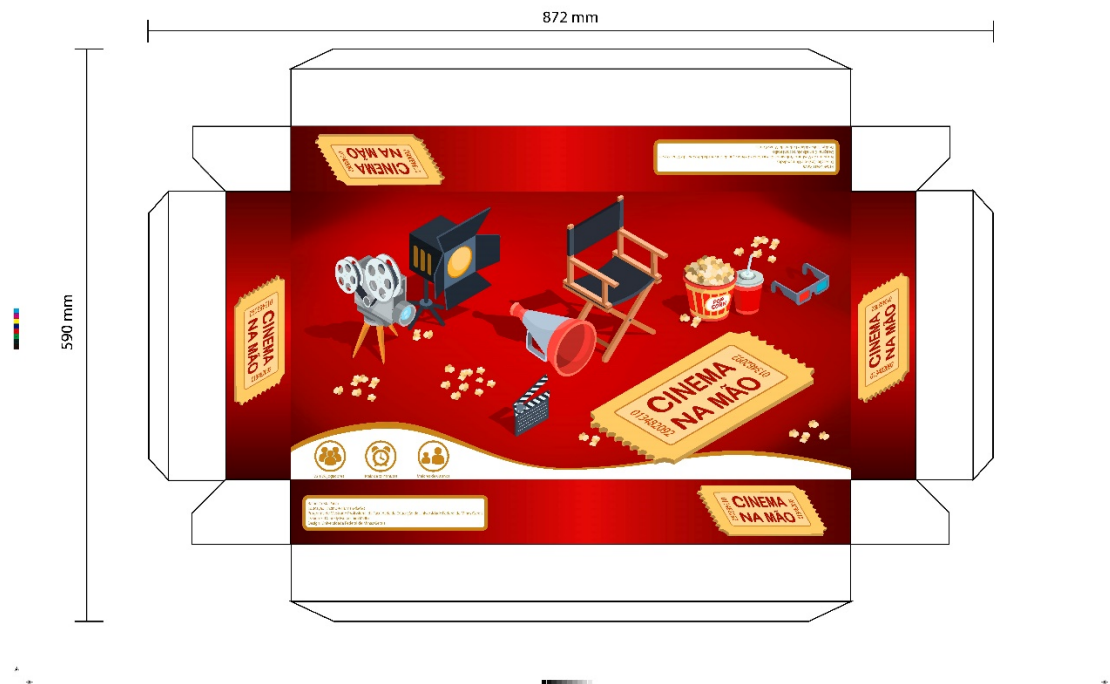
Professor e desenvolvedor do  
jogo Cinema na Mão



**Belo Horizonte - 2018**

Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 23- Caixa do jogo



Fonte: Produzida pelo autor

A caixa não deu muito certo, as dimensões deveriam estar adequadas à quantidade de elementos contidos no jogo, ao tamanho da câmera e o volume das cartas. Não gostamos da cor vermelha escolhida, mas para o protótipo utilizaríamos ela mesma. Após a impressão percebi que o papel empregado pela gráfica não foi o ideal, ele era fino demais e muito mole, tive que mandar imprimir novamente em adesivos e providenciar uma caixa de madeira para poder transportar o jogo.

Imagem 24- Caixa com papel muito fino



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 25- Caixa de madeira adesivada



Fonte: Produzida pelo autor

Voltando ao jogo, as cartas principais são as que contém fragmentos em ordem cronológica da história do cinema, são numeradas de acordo com a quantidade de casas presentes no tabuleiro. Decidi não alterar essa relação entre as cartas e o tabuleiro para manter a matemática da jogabilidade voltada para a quantidade máxima de jogadores previstos nessa versão, que considera a quantidade de alunos de uma sala de aula. A ideia é possibilitar jogadas em grupos maiores como por exemplo oito grupos de 05 estudantes na mesma partida o que pode acelerar as jogadas dando mais vitalidade ao processo de jogabilidade. Também ampliei o tamanho do tabuleiro para 04 folhas A3 para dar maior conforto e visibilidade aos participantes, caso decidam jogar em grupos maiores, mas minha parceira disse que ficaria grande demais e sugeriu 2 folhas A3. Abaixo exemplos das cartas principais finalizadas.

Imagem 26- Cartas sobre história do cinema



Fonte: Produzida pelo autor

Além das cartas sobre História do cinema mundial e nacional o jogo conta com cartas sobre linguagem cinematográfica em um total de 60 cartas.

Imagem 27- Cartas sobre Linguagem cinematográfica



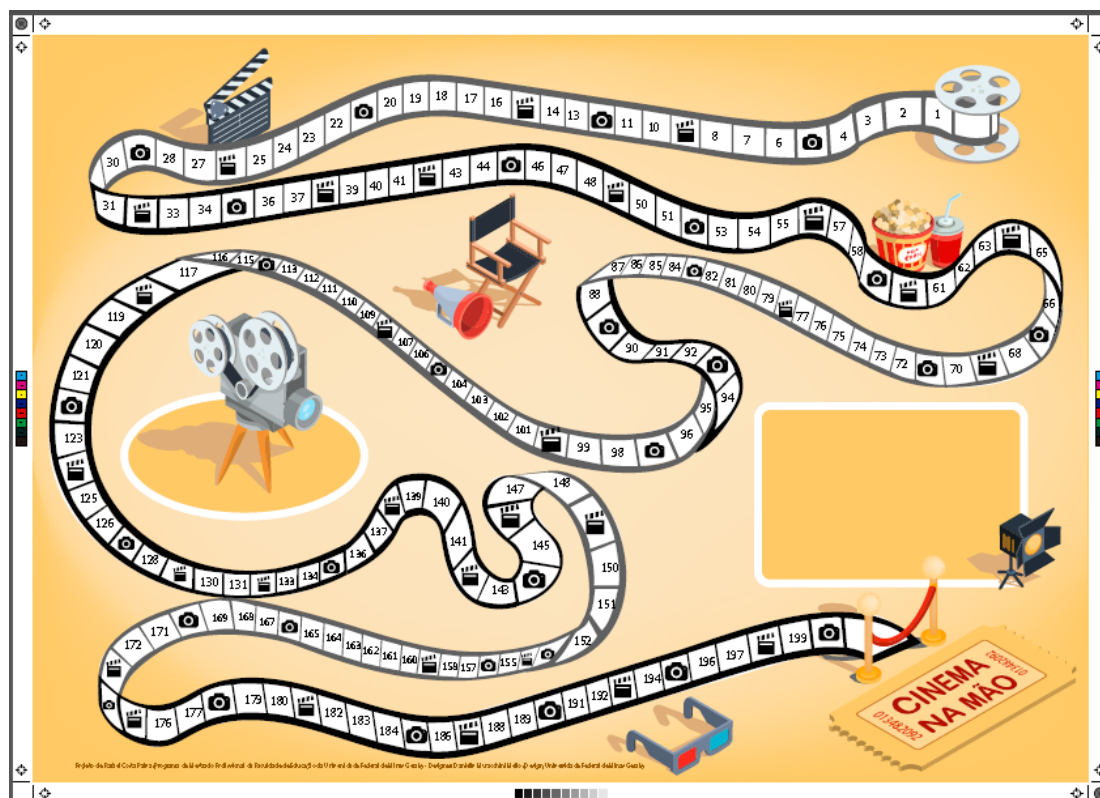
Fonte: Produzida pelo autor

As cartas sobre linguagem cinematográfica são maiores que as cartas principais sobre história do cinema e tem o tamanho de um cartão postal com cerca de 15 X 10 cm. As imagens com impressão em alta definição e cores vibrantes demonstram técnicas que os jogadores devem reproduzir utilizando a filmadora.



Na versão final o tabuleiro tem cores próximas às adotadas nas cartas sobre linguagem cinematográfica diferente das cartas sobre História do Cinema que são marrons dando um toque retrô ao jogo. Abaixo introduzi uma amostra da imagem da versão do tabuleiro adotada para execução da metodologia. Esta versão está muito distante do que eu gostaria que fosse, mas para adequá-la ao que imaginei eu precisaria de muito mais tempo, dinheiro e conhecimento em utilização de programas de edição de imagens. Existem muitas falhas na configuração das linhas, as casas são irregulares e não comportam informações que eu gostaria que tivesse. Mas, como protótipo, acredito que o jogo no formato em que se encontra atenderá minhas expectativas.

Imagem 28- Tabuleiro versão final



Fonte: Produzida pelo autor

### 3.2 DEFININDO O LUGAR DA PESQUISA

Inicialmente desejei desenvolver esta pesquisa em duas escolas do campo, a Escola estadual do Lufa e a Escola Estadual Coronel Clemente Luiz. Ambas fazem parte da minha história e trajetória na docência citadas anteriormente em meu memorial.

Como eu havia desenvolvido atividades em uma escola de Belo Horizonte envolvendo a produção de jogos, em minha qualificação, a comissão examinadora sugeriu que eu desenvolvesse a pesquisa em uma só escola do campo. Conversando com minha orientadora, concordamos que seria melhor para a pesquisa acatarmos a sugestão da comissão por questão de tempo e locomoção. Além disso, em razão das fortes chuvas que caíram na região nos últimos meses de 2018, que causaram deslizamentos e interdições de estradas, eu não conseguiria me deslocar até a Escola Estadual do Lufa, o que me conduziu a aplicação da metodologia em uma única escola, a Escola Estadual Coronel Clemente Luiz, situação que não interferiu em minha motivação e nem nos objetivos, pois as duas escolas são importantes para a região e contribuíram para minha formação profissional.

Itaipé é um município com área de aproximadamente 482,931Km<sup>2</sup> cercado por montanhas e vales. A Pedra D'água, parte mais alta do município está localizada a 1.258m acima do nível do mar e é a atração turística da cidade. Aos pés da Pedra D'água nasce o rio Preto, que corta todo o município além de ser um dos principais afluentes do rio Mucuri. Além do rio Preto, Itaipé é banhada pelas águas dos rios São Sebastião e rio Manso que compõem a hidrografia da região.

Imagem 29- Vista parcial da cidade de Itaipé-MG, 2018.



Fonte: Produzida pelo autor

Segundo o censo de 2010 levantado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a população do município é em sua maioria composta por camponeses que somam 58,1% dos habitantes, ao todo são 4.943 Itaipeenses vivendo na Zona Rural, enquanto 41,9% da população vive no perímetro urbano integrando os 4.943 habitantes da sede do município. A população estimada para Itaipé em 2018, segundo o censo, é de cerca de 12.681 habitantes.

A região do município de Itaipé foi habitada no passado pelos índios Aimoré antes da Carta Régia redigida por d. João VI que determinava seu extermínio a partir de 13 de maio de 1808. O genocídio teve por base a suposta agressividade dos Aimoré aos não índios, mas pela resistência alguns grupos sobreviveram. Estudos recentes de geneticistas da Universidade Federal de Minas Gerais revelaram que os Krenak, povo indígena da região do Rio Doce, são os parentes mais próximos dos Aimoré que sobreviveram aos massacres do período colonial.

O povoado que deu origem a Itaipé teve início com a chegada do Sr. Francisco Ramos da Cruz e sua família em meados do ano de 1860, a família juntamente com alguns serviçais que os acompanhava se estabeleceu ali na intenção de investir na pecuária. Registros históricos da biblioteca do IBGE<sup>32</sup> descrevem que com a chegada desta família constituiu-se ali a primeira casa de não índios às margens do rio Preto, onde se originou o núcleo populacional que deu origem à sede municipal de Itaipé.

No início do Século XX, a partir da descoberta de jazidas de pedras semipreciosas na região, da construção da capela da igreja católica e da exploração de madeira na região (que tinha seu escoamento pela ferrovia Bahia Minas que passava por Ladainha e Novo Cruzeiro, municípios vizinhos), em 1917 Itaipé contava com um significativo aumento populacional e diversas fazendas.

Já no século XXI, voltando os olhos para a economia, segundo dados do IBGE, em 2016 os trabalhadores formais de Itaipé recebiam cerca de 1,7 salários mínimos, 4,8% da população estava ocupada formalmente enquanto 46,9% da população tinha renda inferior a meio salário mínimo.

---

<sup>32</sup> <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/itaipe.pdf>

Na educação os estudantes dos anos iniciais alcançaram nota média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5.2 em 2015. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.8.

Em 2017 ocorreram 2199 matrículas no Ensino Fundamental e 557 matrículas no Ensino Médio. O número baixo de matrículas no Ensino Médio pode estar relacionado à chegada de empresas voltadas para o agronegócio e plantio de eucalipto.

Em 2017 Itaipé contou com 147 docentes atuando no Ensino Fundamental em 17 escolas e 42 docentes no Ensino Médio, nas 3 instituições que ofertam essa etapa de ensino.

Em relação à cultura, mesmo tendo um teatro bem estruturado, uma biblioteca pública, manifestações tradicionais populares, danças, músicas, bandas, grupos de capoeira, artesanatos em barro, madeira e fibras vegetais, no município não existe nenhum plano, ação ou programa desenvolvido pela gestão municipal de fomento à produção cultural local.

A prefeitura não apoia/promove financeiramente nenhuma iniciativa, assim como não financia a produção de filmes de curta, média e/ou longa-metragem, peças teatrais ou concertos. Não promove, fomenta ou apoia iniciativa cultural específica para o campo da diversidade cultural, não desenvolve programa ou ação de promoção do turismo cultural, não conta com nenhum mecanismo para fomentar iniciativas da sociedade na área da cultura, não promove cursos de capacitação livre ou profissionalizante em atividades típicas da cultura (IBGE,2017<sup>33</sup>).

O atual prefeito da cidade foi meu colega de trabalho na escola onde desenvolvi esta pesquisa. Conversando com ele, perguntei o motivo da ausência deste tipo de investimento e ele me disse que por ausência de repasses do Governo Estadual a situação do município tem se agravado. Professores do município estão sem receber a mais de três meses e também faltam recursos para saúde. Em um município onde praticamente metade da população vive da agricultura familiar com renda de até meio salário mínimo, investir em cultura seria sacrificar outros setores de maior prioridade. Nesta conjuntura, é dentro das escolas que os estudantes ainda encontram alguma forma de incentivo às práticas

---

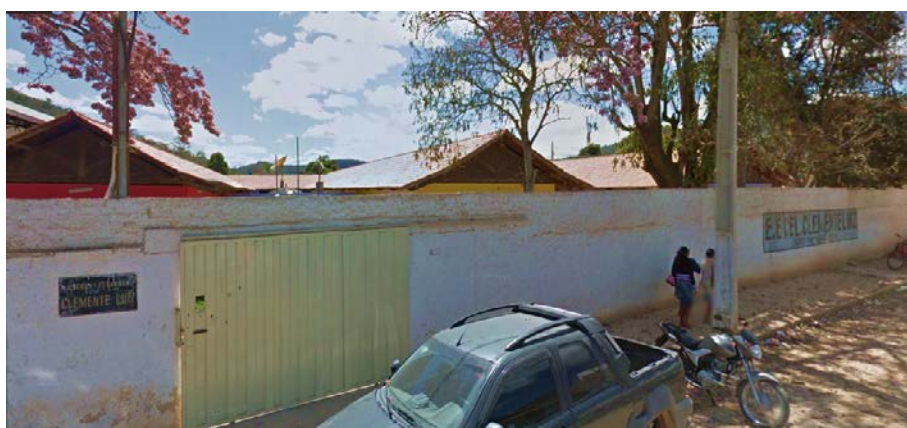
<sup>33</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/itaipe/pesquisa/10085/73042>

culturais e ao desenvolvimento artístico e é neste contexto que imaginei iniciar estudantes camponeses no cinema.

A Escola Estadual Coronel Clemente Luiz foi fundada na década de 1950 e hoje é a maior escola do município. Sua estrutura conta com 14 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática (13 computadores, mas somente 4 funcionam), laboratório de ciências (sem recursos ou equipamentos), sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro ( água fria), refeitório (mesas de alvenaria no pátio aberto), despensa, pátio descoberto.

Entre os equipamentos contidos no inventário da escola constam: computadores administrativos, computadores para alunos, TV, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, câmera fotográfica/filmadora (com defeito).

Imagem 30- Frente da E. E. Cel. Clemente Luiz, Itaipé-MG, 2018



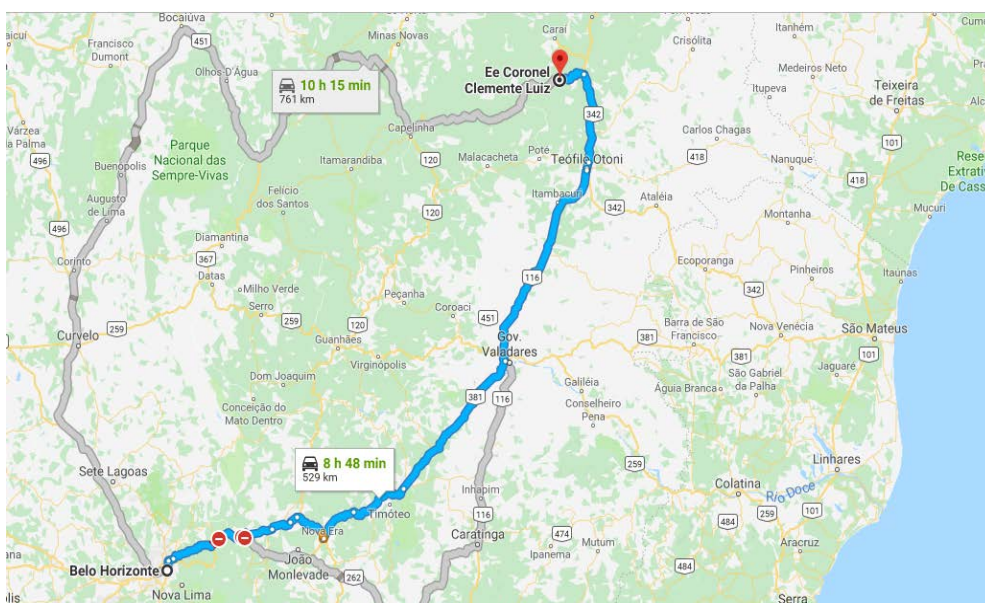
Fonte: Produzida pelo autor

A escola ocupa lugar de destaque na vida de seus alunos e 75% deles(as) no caso da E.E. Cel. Clemente Luiz, são oriundos de famílias que sobrevivem da agricultura familiar. Ali eles têm acesso a merenda, esportes, relações sociais e a cultura. Nos horários de início das aulas a rua em frente a escola é tomada pelos ônibus que os transportam. A instituição atende comunidades e povoados distantes e de difícil acesso, existem casos de alunos que precisam acordar as três horas da manhã para caminharem até o local onde os ônibus irá pegá-los. Itaipé pode ser considerado um município pobre, mas certamente sua maior riqueza é o seu povo, que em meio a problemas de infraestrutura, desemprego e abandono, continua hospitaleiro e generoso.

### 3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

Após a sinalização positiva da E. E. Cel. Clemente Luiz, assinatura da Carta de Anuência pela direção, aprovação dos documentos pelo COEP, impressão da versão final do jogo e confirmação da data liberada pela escola para aplicação da metodologia, parti de Belo Horizonte para Itaipé.

Imagem 31- Mapa do trajeto entre Belo Horizonte e Itaipé-MG



Fonte: Google Maps. acesso em 23/12/2018

Cheguei na escola um dia antes do combinado, expliquei para a direção que eu precisava apresentar a proposta da pesquisa para os responsáveis legais pelos alunos menores de idade e também para os demais voluntários participantes da pesquisa. A direção da escola me conduziu até a sala dos professores e me apresentou para a equipe. Três professoras me reconheceram e recordaram da minha atuação junto a elas quando trabalhei na escola, na época, desenvolvemos um projeto de história oral em um assentamento de trabalhadores rurais sem terra na Fazenda Aruega, primeiro assentamento do MST em Minas Gerais.

Em seguida, fui apresentado a professora da turma do terceiro ano do Ensino Médio que iria participar da pesquisa, a professora gentilmente liberou a participação dos seus alunos disse que no início da aula iria encaminhá-los para o pátio onde estariam ao meu dispor. Segundo ela, a direção já havia exposto os objetivos da pesquisa para a turma e solicitado voluntários para participação, mas me pediu que explicasse a pesquisa para a turma toda, pois alguns alunos não haviam compreendido as informações dadas pela direção.

Mediante o pedido da professora fui até a sala, cumprimentei a turma e expliquei os motivos que me levaram até ali e a desenvolver uma metodologia de iniciação ao cinema. A turma elogiou a proposta e tive que explicar que não seria possível a participação de todos os 42 estudantes naquele momento. Após minhas explicações vários estudantes manifestaram interesse no jogo. Aproveitando o ânimo da turma disse a eles que se tudo corresse bem e o jogo desse certo, enviaria um exemplar para a escola após a defesa do meu projeto.

Já no pátio, com os 12 voluntários, passei a ler o termo de compromisso, o TCLE e TALE. Expliquei a participação voluntária, a possibilidade de desistirem de participar caso assim desejassem, e a necessidade de autorização dos responsáveis para os menores de idade.

Perguntei se havia alguma dúvida, se alguém gostaria de desistir de participar, sem nenhuma objeção ou manifestação de dúvidas entre eles, entreguei-lhes os documentos para que assinassem.

Para os menores de idade, pontuei a necessidade de ter que explicar para seus responsáveis o disposto no TCLE e assim me propus a acompanhá-los até suas casas. A os demais, disse que no dia seguinte desenvolveríamos a pesquisa no primeiro horário de aula.

A vice-diretora me acompanhou até a casa dos três menores envolvidos, percorremos cerca de 32km ao todo por estradinhas de terra que me lembraram os tempos em que trabalhei na região. Somente uma aluna não pôde participar, pois seu responsável não concordou com sua participação. Segundo ele era muito papel para ler e assinar, a escola “inventava muita moda” e ele não tinha tempo para me ouvir. A aluna lamentou e me despediu juntamente com a vice-diretora dizendo que seu pai “não entendia de leitura”. Eu disse a ela que poderia ler para ele e incluir no documento um campo a caneta onde ele poderia deixar sua marca permitindo sua participação, mas quando nos demos conta, ele já havia saído pelos fundos da casa a cavalo e estava bem distante.

Percebi que a aluna ficou bastante incomodada com a situação, expliquei a ela que tenho uma enteada de sua idade e um filho um pouco mais velho e que nem sempre as coisas saem como planejamos, mas que não era para ela ficar triste pois eu havia prometido para sua turma que após a defesa do projeto eu enviaria um exemplar do jogo para a escola e poderiam experimentar jogar em outra ocasião. A diretora disse a ela que mesmo após

formados a escola estaria de portas abertas para recebe-los e que ela fazia questão de registra o momento e me enviar as fotos depois.

No dia seguinte, pontualmente às 07:00h da manhã, como combinado, eu aguardava os voluntários no pátio. Tive que incluir uma outra aluna que pediu para ocupar o lugar da anterior e tudo correu bem, pois sua casa era ao lado da escola e rapidinho resolvemos a questão dos documentos.

Com todos os envolvidos cientes dos objetivos da pesquisa, disse a eles que minha participação ali seria somente como observador e que registraria tudo em vídeo. O jogo já estava sobre a mesa do pátio e assim disse a eles que poderiam começar quando quisessem.

Curiosos, deram uma olhada na caixa, em seguida abriram e foram retirando os elementos que ali se encontravam, peças por peças, cartas, tabuleiro, peões e a câmera. Minha intenção era colocar uma câmera simples no jogo, um modelo básico digital e de baixo custo, que suportasse bem impactos e quedas, mas por questões financeiras acabei tendo que colocar minha câmera pessoal que é um modelo dslr<sup>34</sup> profissional, o que foi enriquecedor, pois quando viram a câmera dentro da caixa logo soltaram um “Nossa, que doido!”, seguido de risadas.

O plano era registrar todo o processo com a câmera profissional, mas como não foi possível, por ter tido que utilizá-la no jogo, fiz os registros a partir do meu telefone celular. As imagens acabaram ficando um pouco tremidas pois a mesa onde jogavam era grande, o jogo demorou bastante ao ponto de cansar meu braço. Meu telefone não é de um modelo sofisticado e tive que aproximar a imagem aplicando *zoom*<sup>35</sup>, o que acabou comprometendo também a qualidade dos vídeos, mas não ao ponto de inutilizá-las.

---

<sup>34</sup> A sigla **SLR** explicava exatamente o que era a câmera, uma Single Lens Reflex, ou Reflex com uma lente. O "D" da sigla mostra ao fotógrafo que, além do espelho, essas são câmeras digitais, e abandonaram o filme. Assim, a câmera **DSLR** é – exatamente – a sigla para Digital Single Lens Reflex. Fonte: < <https://www.zoom.com.br/camera-digital/deumzoom/o-que-e-uma-camera-dslr>>

<sup>35</sup> Em língua inglesa a palavra significa "mover com rapidez e suavidade", em língua portuguesa “dar **zoom**”, significa, aproximar ou aumentar um objeto focado, sem afastamento ou aproximação real da câmara.



Após a abertura da caixa do jogo a turma de participantes, envolveu-se com as cartas, fizeram um reconhecimento prévio de todo o material e se mostraram bastante interessados pelas imagens dos filmes. Deixei-os livres para se familiarizarem com todos os elementos. Três das alunas participantes perguntaram se poderiam ligar a câmera, acenei balançando a cabeça com sinal que sim. Ligaram-na e rapidamente buscaram conhecer cada comando dos botões e configurações. Eu havia deixado a câmera configurada para ser utilizada manualmente e uma das alunas se deu conta de que não era fácil utilizá-la dessa maneira. Perguntou-me se era para mantê-la no modo manual ou se poderia utilizá-la no automático, respondi que estavam livres para escolher, assim, ela preferiu tentar utilizá-la no manual e manipulando a lente, descobriu como aproximar ou distanciar um objeto, bem como regular o foco.

Imagem 31- Estudantes organizando o jogo para iniciarem a partida



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 32- Leitura do manual de instruções



Fonte: Produzida pelo autor

Fiquei entusiasmado com a facilidade e rapidez com que o grupo das três alunas participantes da pesquisa descobriram os comandos da câmera, quando eu a adquiri passei um bom tempo lendo o manual antes de descobrir sua funcionalidade.

Pediram-me autorização para tentarem fazer algumas fotos antes de iniciarem a partida e acenei mais uma vez que sim. Uma das integrantes do grupo (que demonstrou maior habilidade) fez algumas fotos, descobriu o botão que permitia a visualização das imagens, deu uma olhada, sorriu e as mostrou para as duas companheiras. Ela fotografou uma professora dentro da sala de aula e duas borboletas que estavam em uma planta no pátio. Passou a câmera para outra colega, ensinou como se ajustava o foco, neste momento os estudantes que estavam na mesa aguardando começaram a gritar e acenar para que elas andassem depressa, acatando o chamado, viraram-se para mim sorrindo e uma delas me disse: “vou querer ser fotógrafa!”. Em seguida, sentaram-se à mesa com os demais que já estavam aparentemente ansiosos para começarem a jogar.

Uma participante tomou a frente e leu as regras do jogo para a turma antes de iniciarem a partida. Foi preciso ler duas vezes para melhor compreensão de todos sobre os objetivos. As meninas demonstraram-se mais ativas e interessadas que os meninos inicialmente. Foi lançado o dado para escolha de quem daria início. Eu não havia testado esta última versão com ninguém. Estava curioso para saber quanto duraria a partida com um grupo maior de jogadores. As cartas foram distribuídas e imediatamente todos começaram a ler os textos e a analisar as imagens contidas nelas. Com olhos atentos e por um breve momento de silêncio entre eles, percebi que se concentravam para ler o que estava diante de seus olhos. Pude notar alguns olhares furtivos tentando ver cartas de outros participantes.

A imagem dos alunos lendo as cartas sobre a história do cinema me remeteu ao momento em que as produzi desejando aproximar os jogadores desta história. Várias pessoas ao longo do processo de criação do jogo questionaram a grande quantidade de cartas que eu estava produzindo. Cheguei a ouvir que era desnecessário e sem sentido colocar tantas informações em um único jogo, mas no momento que vi os alunos curiosos sobre o conteúdo existente nas cartas, sobre a história do cinema, dei-me inicialmente por satisfeito. Senti que todo o esforço, meses de pesquisa e dedicação para confeccioná-las valeu à pena.

Com o dado rolando a turma seguia de casa em casa no tabuleiro. As cartas iam sendo descartadas e em meio aos sorrisos e brincadeiras entre os participantes eu buscava entender como a mecânica do jogo funcionava com aquela quantidade de jogadores.

Estava tudo indo aparentemente bem, até que as primeiras dúvidas surgiram quando ao longo das primeiras casas percorridas no tabuleiro as cartas referentes às casas saltadas ficaram sem descarte nas mãos de alguns jogadores. O que ocorria era que as cartas eram numeradas de acordo com as casas do tabuleiro e eram muitos jogadores, estavam sobrando cartas nas mãos. Foi então que uma participante me perguntou o que seria feito com aquelas cartas sem descarte e tive que resolver o problema imediatamente.

Formulando uma solução imediata para a situação inesperada, expliquei que em sua vez, o jogador poderia lançar o dado e retroceder o número sorteado em casas no tabuleiro buscando cair na casa referente a carta de sua mão do mesmo modo que se faz em uma jogada normal no sentido do final do tabuleiro, só que neste caso, a jogada seria para o lado oposto na tentativa de descartar as cartas e ganhar os pontos. Ressaltei que a pontuação das cartas só seria computada se elas fossem descartadas após o jogador cair em sua respectiva casa. Deu certo e continuaram a partida.

Uma participante lançou o dado e teve que colocar seu peão em uma casa com a imagem de uma câmera, cair nesta casa a obrigava comprar no monte específico uma carta sobre linguagem cinematográfica, o que implicou na utilização da câmera para que ela tentasse reproduzir a técnica apontada pela carta. Eu já estava ansioso para que isso acontecesse e fiquei atento para ver como seria. A participante em questão, não fazia parte do grupo das três que já haviam manipulado a câmera anteriormente, mas em atitude colaborativa, o grupo das três, veio a seu encontro, e demonstrou como supostamente se configurava a câmera para a atividade.

A colaboração entre o grupo chamou minha atenção, este era um dos objetivos do jogo, promover interação e colaboração entre os participantes e aproximá-los do universo audiovisual. Permaneci em silêncio e permiti que descobrissem por conta própria que tipo de configuração era necessária para a reprodução da técnica descrita pela carta. Tratava-se de um movimento de câmera intitulado *travelling*.

Para desenvolver esta técnica a câmera deve deslocar-se no espaço, desde que não gire apenas sobre seu eixo vertical ou horizontal (o que caracterizaria outro movimento intitulado *panorâmica*). No cinema o *travelling* pode ser desenvolvido a partir do uso de

carrinhos sobre trilhos ou sobre pneus de acordo com a necessidade. A intenção é deslocar a câmera, faze-la “viajar de cá para lá” e com o avanço das tecnologias isso também passou a ocorrer com a utilização de drones, guias, estabilizadores como *steadicam*<sup>36</sup>, utilizando motocicletas, carros ou qualquer meio que possibilite este deslocamento conforme Briselance (2012).

A participante responsável pela execução da tarefa convidou uma outra jogadora para que encenasse improvisadamente algo enquanto ela reproduzisse a técnica. Em posse da câmera, posicionou-se, regulou o foco com certa dificuldade (como o grupo das três colegas havia lhe orientado), deu um sinal para a colega colaboradora e pediu que ela percorresse o espaço em frente ao pátio encenando, fez tudo isso sem retirar o olho do visor. O movimento de encenação durou cerca de cinco segundos e enquanto ocorria pude ouvir o “click” do diafragma da câmera, foi então que percebi que ela havia feito uma fotografia em vez de uma filmagem. Permaneci em silêncio.

Após o movimento os participantes se amontoaram para ver a imagem produzida, deram risadas e se voltaram rapidamente para o tabuleiro dando continuidade ao jogo.

Imagem 32- Jogadores compartilhando imagens produzidas durante o jogo



Fonte: Produzida pelo autor

<sup>36</sup> *Steadicam* é uma marca de suportes estabilizadores de câmera para câmeras de cinema inventadas por Garrett Brown e lançada em 1975 pela Cinema Products Corporation. Ele isola mecanicamente o movimento do operador, permitindo uma tomada suave, mesmo quando a câmera se move sobre uma superfície irregular. <https://en.wikipedia.org/wiki/Steadicam>

Imagem 33- Colaboração entre participantes para execução de atividade sobre linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida pelo autor

Eu não quis me manifestar sobre o fato de a participante não ter filmado e sim fotografado, afinal, o cinema é fotografia e para produzir filmes é imprescindível desenvolver um “olhar fotográfico”, o que está entre as diversas habilidades possíveis a esta metodologia desenvolvida para iniciação ao cinema. Mas no jogo, a proposta era que filmassem, o que tinha dado errado? Enquanto eu refletia sobre a provável ausência de informações na carta sobre como utilizar a câmera para filmar, alguma falha que eu poderia ter cometido no manual do jogo, uma integrante do grupo se levantou e disse que “a tentativa não valeu”, pois segundo ela a colega “havia feito uma fotografia em vez de uma filmagem”. Voluntariamente dirigiram-se ao pátio novamente e com o auxílio da integrante do grupo (que se manifestou acerca da tentativa falha) desenvolveram o *travelling* conforme a carta orientava. Na imagem acima o momento em que se preparavam sob a orientação da colega para tentarem desenvolver o movimento novamente.

Eu não havia previsto tempo específico para as filmagens referentes às experiências com as cartas sobre linguagem cinematográfica, mas os jogadores acabaram por conduzi-las de forma ordenada. Sobre estipular tempo para as filmagens, não julguei conveniente, acredito que iria interferir na fruição da turma. Deixei-os livres.

Durante a partida, enquanto o jogador que executaria a tarefa proposta pela carta saía da mesa, juntamente com seus colaboradores para fazerem a filmagem, o grupo que permanecia dava continuidade às jogadas. Pude ouvir um jogador dizer para não pararem

as jogadas, pois ele queria cair em uma casa que permitisse a ele utilizar a câmera para filmar a mata próxima à escola, e complementou dizendo que: “ tem muita coisa pra filmar do lado de fora da escola que essa máquina consegue pegar, olha lá os bois no topo da pedra, dá pra filmar eles daqui, acho que pega até os mosquitos na testa deles, (risos) dá pra filmar até o povo dentro da venda do Seu João ou as donas lavando roupa no córrego. Se eu tivesse uma bicha dessa, filmava era tudo, acho que eles iam manda até me prender”.

Por um minuto tivemos uma crise de risos. O jogador da fala acima era o mais engraçado da turma, divertido, fazia piadas com tudo. Sua participação contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades, pois se mostrou solidário com os demais participantes atuando como voluntário em várias filmagens desenvolvidas ao longo do processo de aplicação da metodologia. Ele me contou que era vaqueiro e que queria filmar a vaquejada da cidade qualquer dia e que ficaria atento às técnicas contidas nas cartas para aprender o máximo possível. Segundo ele, em sua casa não havia internet onde pudesse pesquisar e na cidade não existem cursos que ensinem técnicas de filmagem e que no jogo, estava tendo contato com conteúdos que julgava importantes e que não estão disponíveis em qualquer lugar.

Dando continuidade ao jogo e já acerca de uma hora desde o início da partida, a curiosidade sobre as cartas continuava perceptível. Enquanto o jogo seguia eu percebia os olhares atentos.

Imagem 34- Participantes demonstrando curiosidade pela história do cinema nas cartas



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 35- Participante lendo carta sobre linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida pelo autor

Durante o jogo uma participante chegou a dizer que nunca imaginou tanta coisa sobre o cinema. Mostrando uma das cartas para a colega sentada ao lado, disse que tinha coisa ali mais velha do que ela e que o jogo era uma “aula de história”.

As jogadas foram sucedendo-se, de repente, o sinal do intervalo tocou. A partida teve que ser interrompida para que os estudantes da escola pudessem merendar na mesa. Me esqueci que em escolas do campo é comum o intervalo ser mais cedo por conta das longas jornadas percorridas pelos estudantes para chegarem até a escola, e neste caso, ocorreu às 08:40h. Cada jogador levou consigo suas cartas, o jogador engraçado da turma gritou de onde estava: “Fica tranquilo professor, nós vamo ranger e já já voltamos. Ninguém vai perder as cartas, tá bom?”. Respondi que estava tranquilo.

Guardaram o tabuleiro e a câmera na sala da direção e fotografaram com telefone celular o lugar de seus peões no tabuleiro. Segundo eles era para “ninguém roubar no jogo passando na frente dos outros”.

Retornando do intervalo, rapidamente os participantes reorganizaram o tabuleiro. Como de costume nas escolas, após o intervalo, estavam mais agitados. Demorou um pouco até se acalmarem e retomarem o ritmo do jogo com concentração.

Perguntei se estavam gostando e responderam que sim, mas que estavam achando um pouco demorado. Então sugeri que ao lançarem o dado, lançassem-no duas vezes, para terem um número maior de casas para percorrer. Todos concordaram e a partida tomou outro folego.

Com jogadas mais rápidas os participantes ficaram mais animados, todos estavam com um número significativo de cartas sobre a história do cinema nas mãos e continuavam interessados em seus conteúdos. Nesta etapa do jogo começaram a comprar mais cartas em decorrência da velocidade mais acelerada da partida e algumas cartas bônus começaram a aparecer nas jogadas.

As cartas bônus dão pontuação extra para quem as possui. Também surgiram as cartas que permitiam aos jogadores que as comprasse trocar de lugar com o jogador que estava à frente dos demais no tabuleiro. Foi um alvoroço só e muito divertido. Como o jogo estava mais rápido também aumentou a quantidade de jogadores caindo em casas sobre a linguagem cinematográfica. Todos os participantes tiveram oportunidade de experimentar técnicas de filmagem e movimentos de câmera e relataram que a parte mais divertida era ver a turma tentar fazer o que as cartas pediam.

Foi quando me dei conta que inicialmente estavam fazendo fotos ao invés de filmar, pois estavam tentando reproduzir as imagens das cartas sobre linguagem cinematográfica inseridas como exemplo e não a técnica em si. Para os participantes a diversão principal estava em assistirem seus companheiros esforçando-se para imitarem nas filmagens ou fotografias as imagens dos filmes que selecionei como exemplo para as cartas.

Imagem 36- Carta sobre Linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida pelo autor



Imagem 37- Jogadores executando “lateral” conforme carta sobre linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida pelo autor

Abaixo imagens dos participantes executando um plano americano e um “Plongè”.

Imagem 38- Jogadores executando “Plano Americano” conforme carta sobre linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 39- Participante preparando-se para execução de um “Plongée”<sup>37</sup> conforme carta sobre linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 40- Produção de um “Plano” conforme orientação das cartas sobre linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida por participante do jogo

Na imagem anterior a participante tentou reproduzir o trote de um cavalo, conforme imagem abaixo.

<sup>37</sup> Termo francês equivalente a “mergulho” na língua portuguesa. A técnica consiste em filmar a pessoa ou o objeto de cima para baixo, enquadrando e captando toda a sua dimensão. A técnica também recebe o nome de “câmera alta” e o efeito psicológico esperado por sua aplicação em uma cena tende a transmitir a ideia de inferioridade do que está sendo filmado, considerando que o espectador é posicionado acima do objeto ou pessoa que está em cena.

Imagem 41- Exemplo de “Plano”, cartas sobre linguagem cinematográfica



**PLANO**

- É um conjunto ordenado de fotogramas (imagens fixas) limitado espacialmente por um enquadramento (que pode ser fixo ou móvel) e temporalmente por uma duração.
- Intervalo que há entre dois cortes.
- Menor unidade filmada.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 42- Participante executando um “Primeiro Plano” conforme carta de linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 43-Cartas sobre linguagem cinematográfica. Exemplo de “Primeiro Plano”.



Fonte: Produzida pelo autor

A partida teve duração de quatro horas, e todo o processo foi filmado, o que me garantiu uma grande quantidade de imagens que registram todo o processo. Após o término da partida fizemos uma roda de conversa onde os participantes sugeriram que eu incluísse mais dois dados para acelerar o jogo. Segundo uma jogadora, o jogo estava além de suas expectativas e ela não imaginava que seria tão divertido e proveitoso participar da pesquisa. Segundo ela, o tempo do jogo poderia ser um problema para o ambiente escolar, mas para jogá-lo fora da escola isso não seria problema algum. Ela deu exemplo do jogo Banco Imobiliário, que tem partidas que podem durar mais de cinco horas e pontuou sobre a possibilidade de filmarem elementos do cotidiano fora da escola.

Os demais participantes também opinaram sobre o tempo da partida e concordaram que a inclusão de mais dois dados seria uma boa solução para a questão da utilização do jogo dentro da escola. Perguntei a eles quais seriam os pontos negativos do jogo e a resposta foi exatamente o tempo de duração da partida quando utilizado um único dado dentro do ambiente escolar. Todos concordaram que isso não seria problema fora da escola.

Sobre os pontos positivos descreveram que o jogo possibilitou a interação entre eles, o acesso a conteúdos que não estão disponíveis na escola e no município. Um participante

chegou a dizer que “a região é atrasada demais e que eles não têm oportunidade de conhecerem essas coisas” e acrescentou a utilização da câmera como algo inovador e que deu a eles a oportunidade de conhecerem um equipamento que nunca haviam utilizado.

Sobre a linguagem cinematográfica disseram que não imaginavam que movimentos de câmera pudessem interferir psicologicamente nas sensações e emoções do espectador, foi unânime entre eles a positividade acerca da experiência de aprendizagem relacionada à linguagem cinematográfica. Uma participante chegou a dizer que fotografou as cartas para pesquisar mais sobre o assunto, outra, disse que eu ainda ouviria falar muito dela pois ela “se tornaria uma cineasta muito rica e famosa”.

Entre os participantes um rapaz sugeriu que eu desenvolvesse uma versão digital do jogo em uma plataforma virtual e que nesta plataforma, as pessoas pudessem compartilhar imagens de qualquer lugar onde estivessem jogando.

Todos os envolvidos no processo de iniciação ao cinema, a partir do jogo, demonstraram interesse em conhecerem mais sobre sua história e sobre técnicas de filmagem. Uma participante declarou que essa metodologia lhe fez entender como, em nossos dias, “é necessário aprender sobre a utilização da linguagem cinematográfica”, segundo ela: “todos estão expostos a estas técnicas quando assistem filmes e novelas e a utilização destas técnicas pode mudar a forma como você vê as coisas”.

Um outro participante pontuou que conhecer a linguagem cinematográfica permite “entender melhor os filmes”, pois ele nunca imaginou que determinadas imagens como as que utiliza o *Plongèe* poderiam ter a intenção ou o sentido de inferiorizar o indivíduo enquadrado na cena, e que agora, ele entendia algumas partes de filmes que já havia assistido: “O que o povo faz é usar a câmera como se fosse os olhos da gente. Por isso que dá essa sensação. É igual jogo de guerra no videogame em primeira pessoa, se a gente jogar em uma tela grandona parece que é a gente mesmo que tá ali com a arma na mão, igual esse negócio do *plongèe*, a câmera no alto dá a mesma sensação que é a gente que tá olhando de cima pra baixo. Legal como que só de usar a câmera de um certo jeito pode querer dizer alguma coisa pra quem tá assistindo.”.

Imagem 44- Participantes decidindo o que enquadrariam em um plano durante exercício de filmagem.



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 45- Participantes socializando vídeo produzido em atividade sobre linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 46- Carta descrevendo o que é um “Plano” em linguagem cinematográfica



Fonte: Produzida pelo autor

Abaixo, participantes reproduzindo a técnica em questão (Plano) considerando as imagens contidas na carta acima.

Imagem 47- Participantes executando um Plano.



Fonte: Produzida pelo autor

Na imagem acima o detalhe da carta sobre linguagem cinematográfica na mão da jogadora que executou o exercício. Ao fundo participante colaborando e encenando.

Ao término da roda de conversa uma participante decidiu criar um grupo no WhatsApp com o nome do jogo para que mantivéssemos contato. Em poucos dias, utilizando o

grupo, me fizeram inúmeras perguntas sobre filmes, técnicas de filmagens e sobre cursos *online* sobre linguagem cinematográfica e produção de filmes, pretendemos manter o grupo por tempo indeterminado.

Imagem 48- Estudantes participantes da pesquisa na E. E. Cel. Clemente Luiz após roda de conversa, Itaipé-MG, 2018



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 49- Pesquisador e Estudantes participantes da pesquisa na E. E. Cel. Clemente Luiz, Itaipé-MG, 2018



Fonte: Produzida pelo autor

Nos anexos desta dissertação constam outras imagens produzidas pelos estudantes durante a execução da metodologia.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuando como professor em escolas do campo tive o desejo de buscar meios de aproximar meus alunos do cinema. Foi este desejo, motivado pelos problemas já apontados no corpo deste texto que impulsionaram esta pesquisa, que em suas primeiras linhas, quando eu ainda tentava dar sentido às ideias, escrevi sobre minha trajetória profissional na educação e sobre meu contato com povos do campo.

Buscando me qualificar para atuar em escolas do meio rural tive a sorte de conhecer o cinema de forma diferente, na Faculdade de Educação da UFMG no curso de Licenciatura em Educação do Campo, que cursei como segunda graduação, conforme descrito no memorial e na introdução desta dissertação. Foi neste contexto acadêmico da UFMG, que fui iniciado no cinema, não me refiro aqui ao contato com filmes, mas ao contato do cinema enquanto arte, linguagem e poderoso dispositivo pedagógico tecnológico.

Nesta etapa da minha formação, uma das coisas que mais me fascinou na arte cinematográfica foi sua capacidade de causar comoção, reflexão, indignação, êxtase, deslocamentos, aprendizado, rupturas, conversões e conexões a quem dela se aproxima.

Sobre o cinema, nas palavras de Ponty (1996) descobri sua aptidão a “manifestar a união do espírito e do corpo, do espírito e do mundo e a expressão de um no outro” (MARLEU-PONTY, 1996, p. 105), que a intensidade da experiência com o cinema pode levar o envolvido a se “sentir como quem ama pela primeira vez e enxerga algo único em sua vida” (LOPES, 2013), a sonhar com outros mundos, realidades e situações pautadas no aprendizado possível pela “construção, desconstrução e reconstrução” de formas estabelecidas (FRESQUET, 2013), ou até mesmo à salvação de uma vida monótona e fadada à repetições de padrões determinados pela tradição como no caso de Bergala (2011).

Nesta minha descoberta do cinema e ao longo desta pesquisa, aprendi que ele desperta a curiosidade das pessoas, o simples ato de se aproximar dessa arte e seu universo desencadeia processos pedagógicos, pois o cinema é composto por pedagogias ativas ou latentes existentes em todas as suas instâncias que são descobertas e acessadas por aqueles que se arriscam a conhecê-lo.

A repentina paixão pelo cinema me deslocou da condição de espectador para a de multiplicador de sentidos, de professor, para a de eterno aluno voraz em aprender o que puder sobre as múltiplas possibilidades e aplicações do cinema em minha prática docente.

Inicialmente eu queria que o maior número de pessoas experimentasse a sensação que eu experimentei quando me deparei com este ente, o cinema.

Obviamente que como todo apaixonado acabei cometendo alguns deslizes, afinal, só tenho descoberto suas facetas recentemente. Imaginei que com ele poderia mudar o mundo, transformar a educação pública do Brasil, quebrar paradigmas, lutar por justiça e contra as desigualdades sociais, produzir filmes com meus alunos que fossem impactantes e comovessem as pessoas, fazendo-as refletir sobre o mundo e sobre como alguns poucos tem tanto e outros tantos não tem quase nada.

Mas talvez, meu maior erro tenha sido o de achar que as pessoas teriam a mesma experiência que eu tive quando se encontrassem com o cinema, este foi um grande equívoco. Cada pessoa reage de uma maneira, mas descobri ao longo desta pesquisa que todas reagem. Seja de forma positiva ou negativa.

E foi em busca desta reação causada pela arte que desenvolvi o produto técnico pedagógico que compõe a metodologia de iniciação ao cinema, descrita como objetivo geral desta pesquisa, o jogo surge nos desdobramentos deste trabalho e foi ao longo do processo de pesquisa que ele foi sendo modificado e aprimorado.

A metodologia foi utilizada para promoção do encontro dos estudantes da Escola Estadual Coronel Clemente Luiz com a arte, com o cinema, sua história e linguagem, ao mesmo tempo que promoveu a interação entre o grupo de participantes que ao longo deste processo construiu novos saberes coletivamente mediante o acesso a temas antes inexistentes em seu cotidiano, ou existentes, mas desconhecidos por encontrarem-se naturalizados ao dia a dia sem que fossem expostos a ressignificações e problematizações que lhes dessem sentido, como foi o caso de alguns elementos da linguagem cinematográfica, reconhecidos pelos participantes quando apresentados a eles pelas cartas do jogo.

Refletindo sobre a produção de vídeos pelos participantes da pesquisa a partir das atividades existentes no jogo, entendo que, por conta do curto tempo e da ausência de dados específicos nas cartas sobre a exigência de produção de vídeos de curta duração nos exercícios sobre linguagem cinematográfica, o que limitou a participação dos envolvidos, em alguns casos, à imitação/reprodução das imagens aplicadas como exemplo nas cartas (ao invés de produzirem vídeos utilizando a técnica).

Compreendi que o jogo não alcançou a condição plena de mediador para a constituição de uma comunidade de cinema nesta aplicação em Itaipé-MG, pois uma comunidade de cinema é uma comunidade de espectadores que se juntam e preservam seus pontos de vistas distintos, suas experiências singulares e pessoais com o cinema. É a troca dessas experiências diferentes com o cinema que constitui a comunidade de cinema enquanto conceito e nesta atividade isso não foi totalmente possível.

Não posso afirmar que em outras condições, com novas cartas com instruções mais claras e em outro ambiente que desse aos participantes mais liberdade, seria possível aos filmes produzidos pelos participantes durante o jogo a constituição de uma comunidade de cinema, mas sem dúvidas, ficou claro durante a pesquisa que a metodologia segue na direção de colocar em cena dentro da escola os princípios que tangem uma comunidade de cinema na perspectiva de Guimarães (2015), a saber, a igualdade e a diferença da experiência sensível dos sujeitos que se engajam num processo pedagógico tendo o cinema como mediador.

Neste sentido, percebi como igualdade durante a execução da metodologia, a curiosidade pelo novo, pelo desconhecido, pelo nivelamento, construção e partilha de saberes, nos gestos de solidariedade que desconsideraram gênero, idade e questões étnicas, quando os participantes da pesquisa, mesmo sem terem boa relação dentro da sala de aula (como relatado por dois deles), se aproximaram, para produzirem imagens e aprenderem juntos, auxiliando-se mutuamente buscando aprender a utilizar o equipamento que acompanha o jogo e a decifram efeitos psicológicos produzidos pela linguagem cinematográfica ou compreenderem a cronologia da história do cinema nas cartas.

A diferença, foi percebida ao longo do processo criativo das imagens produzidas pelo grupo, enquanto alguns se preocupavam em serem fiéis aos exemplos de imagens de filmes que ilustravam as cartas, outros, decidiram registrar ambientes mais afastados do local onde jogavam, percorrendo os pavilhões da escola, biblioteca, quadra, ou até mesmo registrando imagens fora da escola.

Cada um dos participantes demonstrou de forma diferente o modo como absorveu a experiência com o cinema e espontaneamente expressaram isso em nossa roda de conversas. Duas participantes demonstraram-se interessadas em conhecerem mais sobre a história do cinema, outros querem conhecer mais a linguagem cinematográfica, uma

participante entusiasmou-se por fotografia, um outro examinou as cartas para saber o que continham sobre cinema nacional e disse convicto que será cineasta.

Quando examinavam as imagens produzidas pelo grupo, opinavam sobre postura, foco, lugar escolhido para a filmagem e davam sugestões, ocorreram controvérsias, impugnações de ideias, dissensos sobre o que enquadrariam ou não em um plano, qual o melhor ângulo, qual o ponto de vista, e uma série de situações que destacaram a personalidade de cada um e a subjetividade do grupo.

É claro que eu não esperava nenhuma superprodução desenvolvida pelos alunos, mas talvez eu pudesse ter tido outros resultados se tivesse optado por intervir nos momentos de produção, mas dou-me por satisfeito, pois minha postura em não interferir revelou o lugar do professor na metodologia, mediando, direcionando e instruindo os participantes.

O jogo mostrou-se eficaz, eu diria que para a finalidade que foi produzido se saiu muito bem, mas em relação aos meus anseios pessoais ainda faltam modificações em sua estrutura que permitam a produção de filmes em determinada etapa do tabuleiro.

Além do exposto, percebi que o cinema pode contribuir para a valorização, preservação e registro de práticas culturais das comunidades do campo. Esta afirmação se baseia na experiência de um dos participantes da pesquisa que se interessou em registrar eventos culturais da cidade, o cotidiano, a paisagem do entorno da escola, pessoas trabalhando, lavando roupa no córrego, etc. O participante declarou durante a roda de conversa que tivemos, após o fim da partida, que mesmo tendo telefone celular com câmera, nunca havia pensado em registrar situações de seu dia a dia para compartilhar com outras pessoas, mas que viu a partir de seu contato com a história do cinema a necessidade de registrar situações que para ele precisam ser mostradas para aqueles que as desconhecem e citou vários exemplos da sua vida de vaqueiro, que poderiam ser transformados em filmes onde seriam preservadas para a posteridade algumas cantigas, o significado de alguns sons que fazem para agruparem a boiada, toques de berrante, etc. Ele ainda destacou algumas etapas na produção de cachaça e rapadura, que são segredo de família na região. O jogo e o cinema o fizeram sonhar!

Durante a execução da metodologia os participantes comentavam que seus colegas deveriam experimentar o jogo, demonstraram interesse em utilizá-lo fora da escola, sem terem que se preocupar com a duração da partida ou com limitações de espaço, assim como, também demonstraram interesse em produzirem filmes e fotografias em seus

povoados, tratando de questões diversas que envolvem desde jogos de futebol à problemas sociais, questões religiosas, abusos de autoridade e feminicídios, como pontuado por duas participantes, que sugeriram a produção de curtas-metragens tratando temas como os expostos acima utilizando técnicas que aprenderam com as cartas.

Segundo o grupo de participantes, fora da escola, as primeiras partidas com o jogo serviriam para se apropriarem da linguagem cinematográfica, enquanto as jogadas seguintes poderiam ser aplicadas à produção de filmes, onde as técnicas poderiam ser utilizadas por eles, dando sentido a narrativas sobre temas como os sugeridos durante nossa conversa.

A experiência com o grupo revelou que o jogo pode tomar outras direções, formas de uso e aplicações, seja dentro ou fora da escola. O mais relevante é pensar que em um curto espaço de tempo e em um único encontro, foi possível pelo jogo, despertar a curiosidade dos participantes para aquilo que é o objetivo do jogo e da pesquisa, aproximar os estudantes da história do cinema e convoca-los à produção de filmes.

Revedo minha última anotação em diário de campo, consta que a metodologia promoveu a iniciação dos envolvidos no cinema. Eu diria que a semente foi lançada, não dou por encerrada a pesquisa, mas a considero aberta a revisões, adequações e novas possibilidades. Espero que a experiência com o cinema vivenciada pelos estudantes de Itaipé possa dar frutos, e quer seja nas trilhas da educação do campo ou em qualquer outro lugar, o cinema e sua história possam um dia estar ao alcance de todos aqueles que ainda não o conhecem.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO T. W. *Os Pensadores. Textos escolhidos*, “Adorno: A indústria cultural”. Nova Cultural, 1996
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**.
- ALVARENGA, Clarisse. **Cinema Indígena e Educação: a experiência do filme Desterro Guarani**. V Congresso As AECA/ Actas. UFMG,2011.
- ALVARENGA, Clarisse. **Comunidades Por Vir e Imagens Provisórias**. Devires, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.166-179, jan-dez. 2006
- ALVARENGA, Clarisse. **Da cena do contato ao inacabamento da história: Os últimos isolados (1967-1999), Corumbiara (1986-2009) e os Araras (1980)**.Salvador,Edufba,2017.
- ALVARENGA, Clarisse. *Vídeo e experimentação social: um estudo sobre o vídeo comunitário contemporâneo no Brasil*. Campinas, 2004. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Unicamp. (mimeo.)
- ANTUNES, Celso. Alfabetização emocional. São Paulo: Terra, 1996.
- ÁVILA, Letícia Brambilla de. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Paraná. **O Projeto inventar com a diferença à luz da política pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**,2016. Disponível em :< [http://politicaspUBLICAS.weebly.com/uploads/5/3/9/6/5396788/o\\_projeto\\_inventar\\_com\\_a\\_diferenca\\_a\\_luz\\_da\\_politica\\_publica\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_em\\_direitos\\_humanos\\_pnedh\\_.pdf](http://politicaspUBLICAS.weebly.com/uploads/5/3/9/6/5396788/o_projeto_inventar_com_a_diferenca_a_luz_da_politica_publica_do_plano_nacional_de_educacao_em_direitos_humanos_pnedh_.pdf)> Acesso 07/11/2017.
- BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. In\_\_\_\_. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema**
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 2ed. São Paulo. Brasiliense, 1985.
- BORBA, Francisco S. **Dicionário UNESP do Português contemporâneo**. Curitiba, Piá, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. **Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível**. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). Cenas de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BRASIL, IBGE. **Síntese De Indicadores Sociais Uma Análise Das Condições de Vida da População Brasileira 2013**. IBGE, 2013. Disponível em <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13909/13909\\_7.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13909/13909_7.PDF)> Acesso em 30 de junho de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 4/5/2011**. Projetos Políticos Pedagógicos/ Cap: VIII (Pág. 38). Equipe Técnica do DPEM/ NETO, Alípio dos Santos; LAZZARI, Maria de Lourdes; QUEIROZ, Maria Eveline Pinheiro Villar de; AMARAL, Marlúcia Delfino; ARAÚJO, Mirna França da Silva de; NETO, Pedro Tomaz de Oliveira.

BRASIL. **LEI No 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm)

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)

BRISELANCE, Marie-France & MORIN, Jean Claude: "Gramática do cinema", ed. Texto & Grafia, Lisboa, 2012, pp. 331-338

BROUGERE, G. **O jogo e a Educação**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab.Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35- 64, mar./ jun. 2009.

**CENSO POPULACIONAL 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 29 de novembro de 2010. Consultado em 18 de dezembro de 2018. Disponível em : < <https://cidades.ibge.gov.br/>>.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)

**Dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DUARTE, Daniel Ribeiro. 2013. “**Notas preliminares sobre uma ideia de comunidade no cinema de Pedro Costa**.” In *Atas do II Encontro Anual da AIM*, editado por Tiago Baptista e Adriana Martins, 373-386. Lisboa: AIM. ISBN 978-989-98215- 0-7.

FELÍCIO, C. M. **Do compromisso a Responsabilidade Lúdica: Ludismo em Ensino de Química na Formação Básica**. Tese de doutorado – Universidade Federal de Goiás, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola**. Belo Horizonte. ed. Autentica, 2013.

FRESQUET, Adriana. DOMINGUES, Glauber Resende. **O ponto de escuta no cinema: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica**. Linguagem do Cinema, Volume 2- No 2- Julho/Dezembro de 2013. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Comunicação - Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação – LATEC/UFRJ

GARCÍA Canclini, Néstor **Leitores, espectadores e internautas** / Néstor García Canclini ; tradução Ana Goldberger. — São Paulo : Iluminuras, 2008

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, poder e discriminação**. In:\_\_\_\_\_. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 5-34.

**História do cinema mundial**/Fernando Mascarello (org.). - Campinas, SP: Papirus, 2006. - (Coleção Campo Imagético)

JESUS, Angela Vujanski de. **Relação professor aluno na educação Infantil**. 2009. Disponível em: . Acesso em 02 Abr. 2018.

KISHIMOTO, T.M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo, Pioneira, 1994, 64p.

KISHIMOTO. T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. In: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. KISHIMOTO, T. M. (org). São Paulo, Cortez Editora, 4ª edição, 1996.

LEOPOLDO, Luís Paulo- **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias**. LEOPOLDO, Luís Paulo Mercado (org.).- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Arlindo. **Pré-Cinema & pós-cinema**, ed. Papirus, 1997



MARLEAU-PONTY, Maurice. **Sens et Non-sens**. Paris: Nagel, 1966.

MARTÍN, Maria- **El País**, 2018. Acesso em 15/08/2018 em:  
[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/23/cultura/1516739306\\_655212..](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/23/cultura/1516739306_655212..)

MARTINS, Aracy Alves. [et al.], (orgs.).”**Outras terras à vista: cinema e Educação do Campo**”- Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 207 p

MIGLIORIN, Cesar... [et al.]. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos** - Niterói: Editora da UFF, 2014

MINAS GERAIS. **Decreto 47564**, DE 19/12/2018. Disponível em:  
<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47564&comp=&ano=2018>

MINAS GERAIS. **Lei 23160**, DE 19/12/2018. Disponível em:  
<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2018&num=23160&tipo=LEI>

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, DE 12 de dezembro de 2012**. Disponível em:  
[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)

MUNSTERBERG, Hugo. *The Film: A psychological study*. New York: Dover Publications, 1970.

NEYFAKH, L. (2012) **Inside the board game renaissance**. Acesso em 19/09/2017  
<http://www.bostonglobe.com/ideas/2012/03/11/inside-board-game-renaissance/XXRfs0Ble3X9BGgrZIA7wO/story.html>

**Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias Brasília-2006. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PARLETT, D. (1999). *The oxford history of board games*. Oxford:Oxford University Press.

SAULDOU, Georges. **História do Cinema Mundial**, Vol I.Martins, São Paulo.1963, 314p

SEMERARO, Giovanni. *Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>> Acesso 05/08/2017.

SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed.2 reimpressões. - São Paulo: Contexto, 2009

SILVA, Roberto Bitencourt da. **O “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato: Identidade do Brasileiro e Visão do Brasil**. 19&20, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, abr. 2007. Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/resenhas/jecatatu\\_rb.htm](http://www.dezenovevinte.net/resenhas/jecatatu_rb.htm)>. Acesso 19/10/2018

SOARES, M.H.F. B. **Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química**. Goiânia, Kelps Editora, 2013.

SOUZA, Girlene Santos de. [et. al ]. **Metodologia da pesquisa científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem**. Ed. Animal, Porto Alegre, 2013 – 164p.

**ANEXO A****TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO N. 466  
DE 2012- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS)**

Nós, Prof<sup>o</sup>. Rafael Costa Paiva, pesquisador, RG. M8.908.555, e Profa. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga, coordenadora/orientadora, RG. MG6.086-554, responsáveis pela pesquisa intitulada por *Mediações Cinematográficas e Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo*, declaramos que conhecemos e cumprimos os requisitos da resolução 466/12 (CNS) e suas complementares.

Comprometemo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto. Temos ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o (s) objetivo (s) previsto (s) na pesquisa.

O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade pelo prazo de cinco anos no gabinete da pesquisadora orientadora na Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação, DMTE - Sala 1637.CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG Telefones: (31) 98863-8765, E-mail: [clarissealvarenga@gmail.com](mailto:clarissealvarenga@gmail.com).

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação.

Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.

O Conselho de Ética na Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa.

As normas da Resolução 196/96 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.  
Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Rafael Costa Paiva  
Pesquisador  
CPF 040.742.046-06

---

Profa. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga  
Coordenadora da pesquisa/ Orientadora  
CPF 005.292.946-99

## ANEXO B

### (TCLE) - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Prezado/a senhor/a,**

Eu, Rafael Costa Paiva, RG 8.908.555, professor de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Minas Gerais e aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), convido o/a Senhor/a a participar da pesquisa de minha autoria intitulada: “*Mediações em Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo*”, que tem por objetivo *analisar o emprego de um jogo de tabuleiro como estratégia metodológica de iniciação ao cinema.*

Como procedimento metodológico de coleta de dados, os convidados a participarem da pesquisa, com faixa etária entre 17 e 18 anos, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Coronel Clemente Luiz, localizada na cidade de Itaipé-MG, jogarão uma partida do jogo de tabuleiro intitulado “Cinema na mão”, em um único horário de aula disponibilizado pela direção da escola com data ainda indefinida no mês de dezembro de 2018. O jogo é composto por um tabuleiro com duzentas casas, duzentas cartas sobre história do cinema, setenta e nove cartas sobre linguagem cinematográfica e uma câmera filmadora. Ao longo do jogo os jogadores obedecendo cartas específicas que ensinam técnicas de cinema efetuarão exercícios de filmagens de forma livre. O pesquisador registrará a partida em vídeo e em registros em diário de campo além de coletar as imagens filmadas pelos próprios jogadores durante a partida e estará à disposição dos participantes em todo tempo acompanhando o processo e dando qualquer assistência que se faça necessária.

Os dados coletados, registros em diário de campo, fotografias, gravações de áudio e vídeo serão arquivados na sala 1637, gabinete da professora responsável e orientadora desta pesquisa, Professora Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, situada na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte - MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) principal, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa. O(a) pesquisador(a) tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_

Participante

\_\_\_\_\_

Pesquisador

Sabe-se que toda pesquisa que envolva seres humanos pode causar eventuais riscos e/ou desconfortos aos participantes (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012). Porém, o(a) pesquisador(a) estará atento e disposto(a) a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos.

Reconhece-se que o principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida da imagem dos/as participantes, de modo que nos propomos a realizar todos os esforços possíveis para assegurar a dignidade dos mesmos. Os vídeos produzidos pelos participantes e pelo pesquisador em arquivo digital ao longo da pesquisa serão armazenados em local seguro, de acesso garantido apenas ao pesquisador principal e não ficarão armazenados na Rede Mundial de Computadores, para que outras pessoas não possam vir a acessá-lo causando possíveis constrangimentos aos participantes da pesquisa. A identidade dos participantes será preservada por meio do uso de nomes fictícios, e qualquer informação que por ventura possa vir a identificá-los será trabalhada e apresentada de modo codificado, buscando reduzir ao máximo esse outro risco.

Os participantes da pesquisa não terão nenhum benefício direto, mas a pesquisa proposta visa contribuir com o campo da Educação, mas especificamente, com os estudos que buscam a compreensão do fenômeno das mediações e pedagogias possíveis ao cinema, e em nosso caso, entre atores sociais de origem camponesa, já que inexistem dados específicos sobre as possibilidades pedagógicas do ensino de cinema pensadas para a especificidade da Educação do Campo. A presente pesquisa buscará dar sua contribuição para o preenchimento desta lacuna no campo por meio da produção de um conhecimento que dê visibilidade à luta de estudantes de origem camponesa pelo acesso a níveis mais elevados (ou menos degradantes) de vida que visem valorizar sua identidade e memória.

A participação dos estudantes convidados ocorrerá de forma **voluntária**. Asseguramos que não haverá nenhum ônus a nenhum dos/as participantes da pesquisa. Todos os gastos serão de responsabilidade do(a) pesquisador(a) principal.

Os/as participantes da pesquisa conhecerão de antemão os riscos e benefícios inerentes ao processo e a **sua participação deve ser voluntária e pode ser suspensa a qualquer momento, sem justificativas e prejuízos de qualquer natureza.**

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_

Participante

\_\_\_\_\_

Pesquisador

O (A) Sr. (a), como voluntário (a), pode recusar ou desistir em participar desta pesquisa a qualquer momento retirando seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido.

Reiteramos (repetimos) que o(a) pesquisador(a) tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), porém os resultados obtidos da pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos e científicos publicados ou apresentados oralmente em palestras e congressos sem revelar sua identidade ou da criança (menor sob sua responsabilidade). Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins.

Sua participação não envolverá gastos de qualquer natureza, pois o(a) pesquisador(a) providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. O (A) pesquisador (a) estará atento (a) qualquer situação de risco ou dano e se coloca à disposição para arcar com qualquer despesa referente a qualquer tipo de prejuízo que possa ocorrer ao longo da pesquisa.

Em conformidade com a Resolução CSN nº 466 de 2012 itens IV.3f e IV.5d. **este termo seguirá em duas vias** originais contendo 5 páginas cada uma, com espaço destinado para rubricas e o COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) com endereço descrito ao final deste documento poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas. O pesquisador e sua orientadora colocam-se à disposição para responderem qualquer dúvida que surja sobre o projeto ou sobre sua participação na pesquisa e seus respectivos contatos encontram-se ao final deste documento.

Concordando em participar **voluntariamente** desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de rubricar nos campos específicos contidos em cada página e assinar, nas duas vias, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma das vias ficará com o/a senhor/a e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

## ORIENTAÇÕES SOBRE A PESQUISA OU EM RELAÇÃO A QUESTÕES ÉTICAS

Caso você tenha alguma dúvida que possa surgir mesmo após todos os esclarecimentos prestados pelo (a) pesquisador (a), ou caso queira deixar de participar da pesquisa ou queira informações sobre questões éticas entre em contato pelos meios disponíveis abaixo.

**Em caso de dúvidas sobre a pesquisa** favor entrar em contato com os pesquisadores responsáveis:

**Nome completo do Pesquisador Responsável: Prof. Dr<sup>a</sup>. Clarisse Maria Castro de Alvarenga**

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação, DMTE - Sala 1637.

CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 98863-8765

E-mail: [clarissealvarenga@gmail.com](mailto:clarissealvarenga@gmail.com)

**Nome completo do Pesquisador: Prof. Rafael Costa Paiva**

Endereço: Rua Cantagalo, 1195, Aparecida.

CEP: 31.230-770 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (33) 98815-7246

E-mail: [rafaelcostapaiva@hotmail.com](mailto:rafaelcostapaiva@hotmail.com)

### **Em caso de dúvidas éticas:**

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Tel: 34094592

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

## TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, telefone para contato \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “*Mediações em Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo*”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações aos pesquisadores e em casos éticos ao COEP e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- ( ) Concordo que minha imagem e depoimentos sejam utilizados somente para esta pesquisa.  
 ( ) Concordo que o minha imagem e depoimentos possam ser utilizado em outras pesquisa, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante:

Data:

---

Assinatura do participante

**Nome completo do Pesquisador Responsável: Prof.Dr<sup>a</sup>. Clarisse Maria Castro de Alvarenga**

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação, DMTE - Sala 1637.

CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 98863-8765

E-mail: clarissealvarenga@gmail.com

---

Assinatura do pesquisador responsável

Data

**Nome completo do Pesquisador: Prof<sup>o</sup>. Rafael Costa Paiva**

Endereço: Rua Cantagalo , 1195, Aparecida.

CEP: 31.230-770 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (33) 98815-7246

E-mail: rafaelcostapaiva@hotmail.com

---

Assinatura do pesquisador (mestrando )

Data

**Relembramos que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.



## ANEXO C

## (TCLE) - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis por Menores de Idade

**Prezado/a senhor/a,**

O (A) estudante \_\_\_\_\_, menor de idade sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado o/a a participar da pesquisa de minha autoria intitulada: “ *Mediações em Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo*”, que tem por objetivo *analisar o emprego de um jogo de tabuleiro como estratégia metodológica de iniciação ao cinema*.

Meu nome é **Rafael Costa Paiva**, RG 8.908.555, sou professor de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Minas Gerais e aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta pesquisa para a qual o (a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) está sob a responsabilidade e supervisão da **Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Clarisse Maria Castro de Alvarenga**, minha orientadora.

Nesta pesquisa, como procedimento metodológico de coleta de dados, os convidados, todos(as) **estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Coronel Clemente Luiz, localizada na cidade de Itaipé-MG com faixa etária entre 17 e 18 anos**, jogarão uma partida do jogo de tabuleiro intitulado “**Cinema na mão**”, em um único horário de aula disponibilizado pela direção da escola com data ainda indefinida no mês de dezembro de 2018. O jogo é composto por um tabuleiro que contém duzentas casas, duzentas cartas sobre história do cinema, setenta e nove cartas sobre linguagem cinematográfica e uma câmera filmadora. Ao longo do jogo, os jogadores, obedecendo a cartas específicas que ensinam técnicas de cinema, efetuarão exercícios de filmagens de forma livre conforme a sugestão das cartas. O pesquisador registrará a partida em vídeo e em registros escritos em diário de campo além de coletar as imagens filmadas pelos próprios jogadores durante a partida e estará à disposição dos participantes e seus responsáveis em todo tempo, acompanhando o processo e dando qualquer assistência que se faça necessária.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pelo  
menor de idade convidado

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Os dados coletados, registros em diário de campo, fotografias, gravações de áudio e vídeo serão arquivados na sala 1637, gabinete da professora responsável e orientadora desta pesquisa, Professora Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, situada na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte - MG, **por um período de 05 (cinco) anos** sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) principal, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa. O (a) pesquisador (a) tratará a sua identidade e do (a) menor sob sua responsabilidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Sabe-se que toda pesquisa que envolva seres humanos pode causar eventuais riscos e/ou desconfortos aos participantes (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012). Porém, o(a) pesquisador(a) estará atento e disposto(a) a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos. Reconhece-se que o principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida da imagem dos (as) participantes, de modo que nos propomos a realizar todos os esforços possíveis para assegurar a dignidade dos (as) mesmos (as). Os vídeos produzidos pelos (as) participantes e pelo pesquisador em arquivo digital ao longo da pesquisa, serão armazenados em local seguro, de acesso garantido apenas ao pesquisador principal e não ficarão armazenados na Rede Mundial de Computadores, para que outras pessoas não possam vir a acessá-los causando possíveis constrangimentos aos participantes da pesquisa. A identidade dos (as) participantes será preservada por meio do uso de nomes fictícios, e qualquer informação que por ventura possa vir a identificá-los (as) será trabalhada e apresentada de modo codificado, buscando reduzir ao máximo esse outro risco.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pelo  
menor de idade convidado

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Os (As) participantes da pesquisa e seus (suas) responsáveis não terão nenhum benefício direto, mas a pesquisa proposta visa contribuir com o campo da Educação, mas especificamente, com os estudos que buscam a compreensão do fenômeno das mediações e pedagogias possíveis ao cinema, e em nosso caso, entre atores sociais de origem camponesa, já que inexistem dados específicos sobre as possibilidades pedagógicas do ensino de cinema pensadas para a especificidade da Educação do Campo. A presente pesquisa buscará dar sua contribuição para o preenchimento desta lacuna no campo por meio da produção de um conhecimento que dê visibilidade à luta de estudantes de origem camponesa pelo acesso a níveis mais elevados (ou menos degradantes) de vida que visem valorizar sua identidade e memória.

A participação dos (as) estudantes convidados (as) e autorização de seus (suas) responsáveis ocorrerá de forma **voluntária**. Asseguramos que não haverá nenhum ônus a nenhum (a) dos (as) participantes da pesquisa. Todos os gastos serão de responsabilidade do(a) pesquisador(a) principal.

Os (As) participantes da pesquisa e seus (suas) responsáveis legais conhecerão de antemão os riscos e benefícios inerentes ao processo e tanto a autorização dos (as) responsáveis como a participação dos (as) estudantes menores de idade na pesquisa **devem ocorrer de forma voluntária e podem ser suspensas a qualquer momento, sem justificativas e prejuízos de qualquer natureza.**

O (A) Sr. (a), como responsável legal pelo (a) estudante menor de idade convidado (a) a participar da pesquisa, pode recusar ou desistir em conceder sua autorização a qualquer momento retirando seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo ao Sr.(a) ou ao (a) estudante participante.

Reiteramos (repetimos) que o(a) pesquisador(a) tratará a sua identidade e a do (a) estudante menor de idade participante com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), porém os resultados obtidos da pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos e científicos publicados ou apresentados oralmente em palestras e congressos sem revelar sua identidade ou do (a) adolescente (menor sob sua responsabilidade). Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pelo  
menor de idade convidado

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

A participação do (a) estudante convidado (a) não envolverá gastos de qualquer natureza para ele (a) ou seus responsáveis, pois o(a) pesquisador(a) providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. O (A) pesquisador (a) estará atento (a) qualquer situação de risco ou dano e se coloca à disposição para arcar com qualquer despesa referente a qualquer tipo de prejuízo que possa ocorrer ao longo da pesquisa.

Em conformidade com a Resolução CSN nº 466 de 2012 itens IV.3f e IV.5d. **este termo seguirá em duas vias** originais contendo 7 (sete) páginas cada uma, com espaço destinado para rubricas e o COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) com endereço descrito ao final deste documento poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas. O pesquisador e sua orientadora colocam-se à disposição para responderem a qualquer dúvida que surja sobre o projeto ou sobre a participação do (a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade na pesquisa e seus respectivos contatos encontram-se ao final deste documento.

Concordando em autorizar a participação do (a) estudante de forma voluntária nesta pesquisa, peço-lhe a gentileza de rubricar nos campos específicos contidos em cada página e assinar, nas duas vias, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis por Menores de Idade (TCLE). Uma das vias ficará com o/a senhor/a e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pelo  
menor de idade convidado

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

## **ORIENTAÇÕES SOBRE A PESQUISA OU EM RELAÇÃO A QUESTÕES ÉTICAS**

Caso você tenha alguma dúvida que possa surgir mesmo após todos os esclarecimentos prestados pelo (a) pesquisador (a), ou caso queira deixar de conceder a autorização para participação do (a) estudante menor sob sua responsabilidade na pesquisa ou queira informações sobre questões éticas entre em contato pelos meios disponíveis abaixo.

**Em caso de dúvidas sobre a pesquisa** favor entrar em contato com os pesquisadores responsáveis:

**Nome completo do Pesquisador Responsável: Prof. Dr<sup>a</sup>. Clarisse Maria Castro de Alvarenga**

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação, DMTE - Sala 1637.

CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 98863-8765

E-mail: [clarissealvarenga@gmail.com](mailto:clarissealvarenga@gmail.com)

**Nome completo do Pesquisador: Prof. Rafael Costa Paiva**

Endereço: Rua Cantagalo, 1195, Aparecida.

CEP: 31.230-770 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (33) 98815-7246

E-mail: [rafaelcostapaiva@hotmail.com](mailto:rafaelcostapaiva@hotmail.com)

### **Em caso de dúvidas éticas:**

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Tel: 34094592

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pelo  
menor de idade convidado

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

## TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_, telefone para contato \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “*Mediações em Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo*”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações aos pesquisadores e em casos éticos ao COEP e modificar minha decisão de conceder a autorização para o (a) estudante menor de idade sob minha responsabilidade (nome \_\_\_\_\_ do(a) \_\_\_\_\_ menor) \_\_\_\_\_ participar desta pesquisa.

(  ) Concordo com a participação e que a imagem e depoimentos do (a) menor acima citado e sob minha responsabilidade legal sejam utilizados somente para esta pesquisa.

(  ) Concordo com a participação e que a imagem e depoimentos do (a) menor sob minha responsabilidade legal possam ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que **autorizo** a participação do (a) estudante citado (a) acima, menor de idade sob minha responsabilidade legal nesta pesquisa. Recebi uma **via** original deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis Legais por Menores de Idade** assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer **todas** as minhas dúvidas.

Local \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome completo do responsável pelo (a) estudante participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

---

Assinatura

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pelo  
menor de idade convidado

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

**Nome completo do Pesquisador Responsável: Prof.Dr<sup>a</sup>. Clarisse Maria Castro de Alvarenga**

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação, DMTE - Sala 1637.

CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 98863-8765

E-mail: clarissealvarenga@gmail.com

---

Assinatura do pesquisador responsável

Data

**Nome completo do Pesquisador: Prof<sup>o</sup>. Rafael Costa Paiva**

Endereço: Rua Cantagalo , 1195, Aparecida.

CEP: 31.230-770 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (33) 98815-7246

E-mail: rafaelcostapaiva@hotmail.com

---

Assinatura do pesquisador (mestrando )

Data

**Relembramos que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

## ANEXO D

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado (a) estudante, você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa *Mediações Cinematográficas e Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo* que tem como objetivo *analisar o emprego de um jogo de tabuleiro como estratégia metodológica de iniciação ao cinema*. A pesquisa ocorrerá na Escola Estadual Coronel Clemente Luiz com data a ser definida pela direção da escola no mês de dezembro de 2018, em Itaipé-MG e terá como participantes convidados alunos do 3º ano do Ensino Médio com faixa etária entre 17 e 18 anos.

Meu nome é **Rafael Costa Paiva**, RG 8.908.555, sou professor de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Minas Gerais e aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta pesquisa para a qual estou lhe convidando está sob a responsabilidade e supervisão da **Prof.ª. Dr.ª. Clarisse Maria Castro de Alvarenga**, minha orientadora.

O motivo que me leva a estudar o emprego de um jogo de tabuleiro como metodologia de iniciação ao cinema está relacionado à minha prática enquanto educador. Trabalhando no interior de Minas Gerais me deparei com a realidade de cidades e povoados desprovidos de salas de cinema, a ausência de equipamentos nas escolas e literaturas específicas sobre cinema nestes espaços me fizeram ter a ideia de tentar descobrir se existe a possibilidade de ensinar cinema, e neste caso, não falo sobre filmes famosos ou que estão passando nos cinemas do mundo, mas do cinema enquanto arte, a partir de um jogo que fosse fácil de transportar e que possibilitasse aos estudantes conhecerem técnicas de filmagem, efeitos psicológicos causados pela linguagem cinematográfica e até mesmo sobre como manusear uma câmera que integra nosso jogo.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: você como os (as) outros (as) convidados (as) a participarem da pesquisa jogarão um jogo de tabuleiro intitulado “Cinema na mão”, o jogo é composto por um tabuleiro com duzentas casas, duzentas cartas sobre história do cinema, setenta e nove cartas sobre linguagem cinematográfica e uma câmera filmadora.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_

Participante

\_\_\_\_\_

Pesquisador



Ao longo do jogo os jogadores terão acesso a história do cinema mundial e a história do cinema nacional a partir de cartas específicas, também terão a oportunidade de conhecerem, obedecendo a cartas específicas que ensinam técnicas de cinema alguns exercícios de filmagens, onde registrarão de forma livre a partir da utilização da câmera filmadora que compõe o jogo o que quiserem filmar.

O pesquisador registrará a partida jogada pelos participantes em vídeo e também efetuará registros de observação em diário de campo, além de coletar as imagens filmadas pelos próprios jogadores durante a partida.

Sabe-se que toda pesquisa que envolva seres humanos pode causar eventuais riscos e/ou desconfortos aos participantes (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012). Porém, o pesquisador estará atento e disposto a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos. Reconhece-se que o principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida da imagem dos/as participantes, de modo que nos propomos a realizar todos os esforços possíveis para assegurar a dignidade dos mesmos.

Os vídeos produzidos pelos participantes e pelo pesquisador em arquivo digital ao longo da pesquisa serão armazenados em local seguro, de acesso garantido apenas ao pesquisador principal e não ficarão armazenados na Rede Mundial de Computadores (internet), para que outras pessoas não possam vir a acessá-lo. A identidade dos participantes será preservada por meio do uso de nomes fictícios, e qualquer informação que por ventura possa vir a identificá-los será trabalhada e apresentada de modo codificado, buscando reduzir ao máximo esse outro risco.

Os dados coletados, registros em diário de campo e gravações de áudio e vídeo serão arquivados na sala 1637, gabinete da professora orientadora desta pesquisa, Professora Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, situada na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte - MG, por um período de **05 cinco anos** sob responsabilidade do pesquisador principal, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Asseguramos que não haverá nenhum ônus a nenhum dos/as participantes da pesquisa e nem a seus responsáveis em caso de menores de idade. Todos os gastos serão de responsabilidade do pesquisador principal.

Os/as participantes da pesquisa conhecerão de antemão os riscos e benefícios inerentes ao processo e a sua participação deve ser voluntária e pode ser suspensa a qualquer momento, sem justificativas e prejuízos de qualquer natureza.

A participação não envolverá gastos de qualquer natureza, pois o pesquisador providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este **Termo de Assentimento** e você não está obrigado a participar, sua participação é voluntária, mesmo que seus (suas) responsáveis já tenham autorizado sua participação. Seu (sua) responsável legal deverá assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao (a) responsável legal, dando permissão para sua participação. Nem você e nem seu (sua) responsável terão qualquer tipo de custo para sua participação neste estudo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Você e seu (sua) responsável serão esclarecidos (as) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem, você estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer momento, bem como seu (sua) responsável estará livre para desautorizar sua participação ou cancelar autorização já cedida em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a) pesquisador(a) responsável.

O(a) pesquisador(a) responsável irá tratar a sua identidade e de seu (sua) responsável com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e do responsável por você.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será entregue a você e a outra juntamente com dados coletados, registros em diário de campo, fotografias, gravações de áudio e vídeo serão arquivados na sala 1637, gabinete da professora responsável e orientadora desta pesquisa, **Professora Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga**, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, situada na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte - MG, por um período de **05 cinco anos** sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) principal, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa. O(a) pesquisador(a) tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Caso ocorram danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o(a) pesquisador(a) assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização. O(A) pesquisador(a) tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Mediante as informações,

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa ***Mediações Cinematográficas e Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo***, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento eu ou meu (minha) responsável legal poderemos solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar ou meu (minha) responsável de suspender sua autorização para minha participação. Tendo o termo de consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo por minha livre e espontânea vontade e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e estou ciente que posso entrar em contato com o COEP-UFMG ou com os pesquisadores responsáveis em caso de dúvidas ou desejo de me retirar da pesquisa pelos contatos abaixo registrados.

Espaço para rubricas:

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, telefone para contato \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa *Mediações Cinematográficas e Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo*. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim ou me tratar de forma diferente. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “*Mediações em Comunidades de Cinema: O Cinema nas Trilhas da Educação do Campo*”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações aos pesquisadores e em casos éticos ao COEP e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

( ) Concordo que minha imagem e depoimentos sejam utilizados somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que a minha imagem e depoimentos possam ser utilizado em outras pesquisa, mas serei comunicado (a) pelo pesquisador novamente e assinarei outro Termo de Assentimento livre e Esclarecido que explique para que será utilizado o material e meu (minha) responsável legal assinará outro Termo de Consentimento Livre e esclarecido aos Responsáveis por Menor de Idade caso ocorra esta outra necessidade de uso de minha imagem e depoimentos.

Declaro que **concordo** em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer **todas** as minhas dúvidas.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Itaipé-MG, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do participante convidado

---

Assinatura do pesquisador

**Contatos em caso de dúvidas, desistência de participação na pesquisa ou informações gerais:****Nome completo do Pesquisador Responsável: Prof.Dr<sup>a</sup>. Clarisse Maria Castro de Alvarenga**

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação, DMTE - Sala 1637.

CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 98863-8765

E-mail: clarissealvarenga@gmail.com

---

Assinatura do pesquisador responsável

Data

**Nome completo do Pesquisador: Prof<sup>o</sup>. Rafael Costa Paiva**

Endereço: Rua Cantagalo , 1195, Aparecida.

CEP: 31.230-770 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (33) 98815-7246

E-mail: rafaelcostapaiva@hotmail.com

---

Assinatura do pesquisador

Data

**Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:****COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

**ANEXO E**

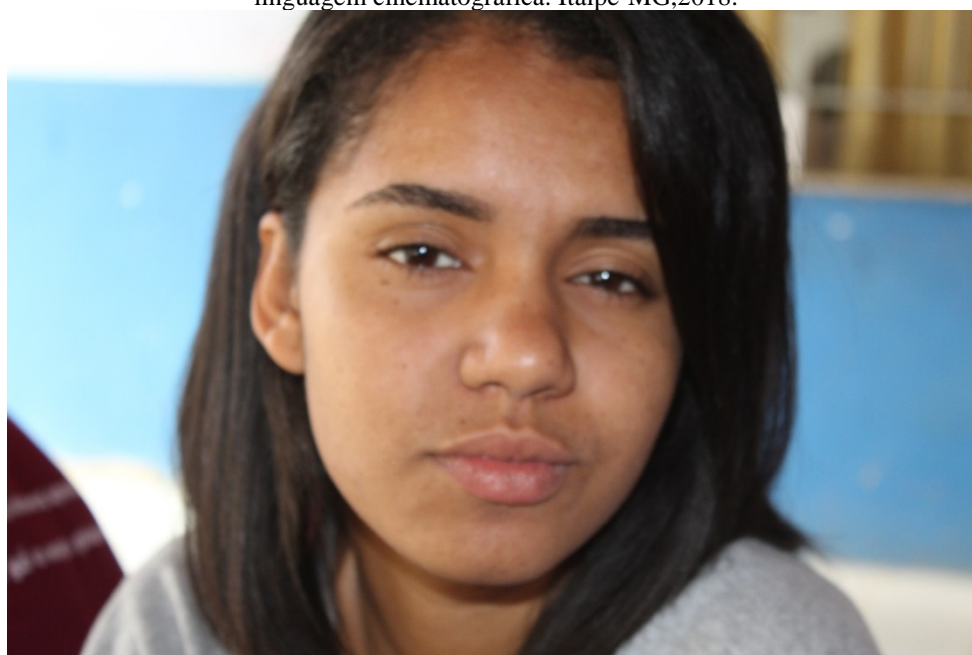
**ALGUMAS IMAGENS PRODUZIDAS PELOS(AS) PARTICIPANTES DA  
PESQUISA A PARTIR DOS EXERCÍCIOS SOBRE LINGUAGEM  
CINEMATOGRÁFICAS**

Imagem 50- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: produzida por participante do jogo

Imagem 51- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 52- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 53- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 54- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 55- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo



Imagem 56- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Participante do jogo

Imagem 57- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 58- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 59- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 60- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 61- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 62- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 63- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 64- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 65- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 66- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



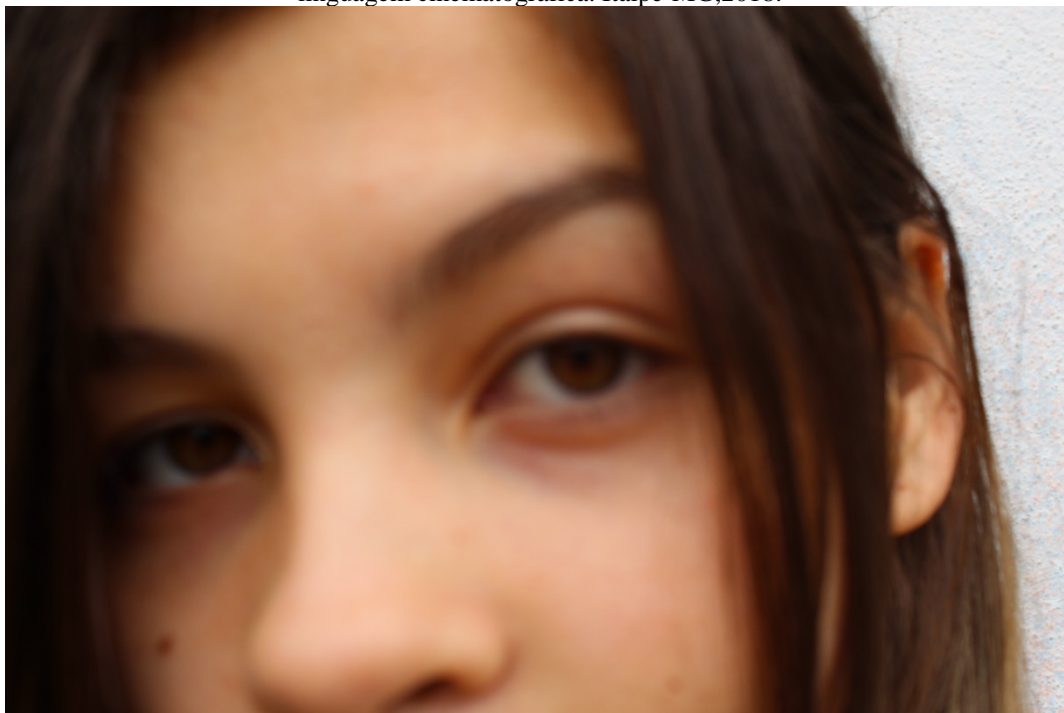
Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 67- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 68- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 69- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 70- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 71- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo



Imagem 72- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 73- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 74- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 75- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



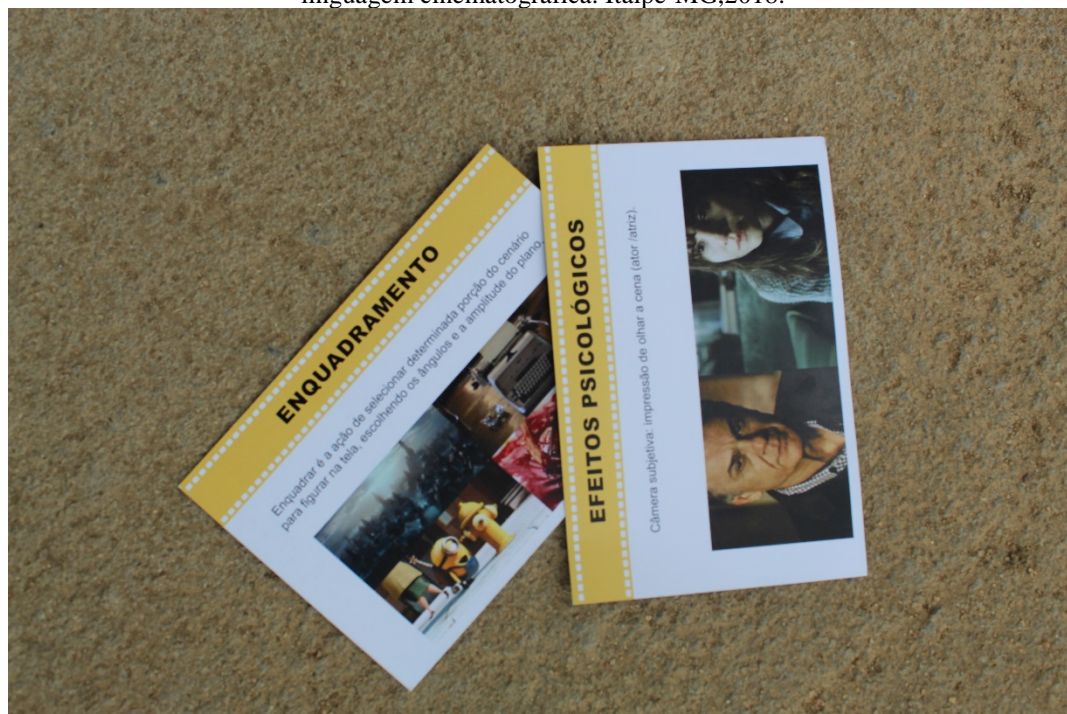
Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 76- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 77- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 78- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

Imagem 79- Imagem produzida por jogador durante exercícios de filmagem propostos pelas cartas sobre linguagem cinematográfica. Itaipé-MG,2018.



Fonte: Produzida por participante do jogo

## ANEXO F

### IMAGENS DO JOGO CINEMA NA MÃO

Imagem 80- Elementos do jogo Cinema na Mão



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 81- Elementos do jogo Cinema na Mão



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 82- Elementos do jogo Cinema na Mão



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 82- Elementos do jogo Cinema na Mão



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 83- Elementos do jogo Cinema na Mão



Fonte: Produzida pelo autor

Imagem 84- Elementos do jogo Cinema na Mão



Fonte: Produzida pelo autor

