



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**FILMES DE ANIMAÇÃO PRODUZIDOS POR ALUNOS
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO:
DIÁLOGOS E DILEMAS CURRICULARES**

GISELLE DE CARVALHO NASCIMENTO MONTEIRO DE CASTRO

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**FILMES DE ANIMAÇÃO PRODUZIDOS POR ALUNOS
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO:
DIÁLOGOS E DILEMAS CURRICULARES**

GISELLE DE CARVALHO NASCIMENTO MONTEIRO DE CASTRO

Sob a Orientação do Professor

Dr. Aristóteles de Paula Berino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro
Junho de 2018

371.01098153

C355f

T

Castro, Giselle de Carvalho Nascimento Monteiro de, 1978-
Filmes de animação produzidos por alunos da rede
pública municipal do Rio de Janeiro : diálogos e dilemas curriculares / Giselle
de Carvalho Nascimento Monteiro de Castro. – 2018.

105 f.: il.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 90-97.

1. Escolas municipais – Rio de Janeiro(RJ) - Teses.

2. Animação (cinematografia) – Teses.

3. Desenho animado – Teses.

I. Berino, Aristóteles de Paula, 1965-. II. Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares. III.

Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

GISELLE DE CARVALHO NASCIMENTO MONTEIRO DE CASTRO

**“FILMES DE ANIMAÇÃO PRODUZIDOS POR ALUNOS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: DIÁLOGOS E DILEMAS CURRICULARES”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Contextos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 08/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^(a). Dr^(a). ARISTÓTELES DE PAULA BERINO – UFRRJ – Orientador(a)

Prof^(a). Dr^(a). MARCOS AMARANTE DE ALMEIDA MAGALHÃES – PUC - RIO

Prof^(a). Dr^(a). ADRIANA HOFFMANN FERNANDES - UNIRIO

Seropédica (RJ)
Junho/2018

Dedico este trabalho a minha mãe e meus avós.

Pelo amor e suporte infinitos.

AGRADECIMENTOS

À esta universidade, ao PPGEDUC, sua coordenação e corpo docente.

Ao meu querido orientador, Aristóteles Berino pelas inserções precisas e preciosas.

À banca Adriana Hoffmann e Marcos Magalhães pelas contribuições valiosas, desde antes destes encontros.

Aos colegas mestrandos pelas trocas acadêmicas e afetivas, em especial à companheira doutoranda Marcélia Amorim.

Aos incansáveis amigos amados Graça Lima, Carolina Madeira, Lívia Goulart, Vera Lúcia dos Reis, Helio Rocha e Klaus Reis pelos impulsos, apoio e motivação.

Aos queridos amigos que colaboraram de alguma forma Rosaria Moreira, Joana Milliet, Itamony Barros, Chris Fariah, David Mussel e Sandro Lopes.

Ao meu esposo Marcio de Castro, pela caminhada companheira e generosa.

A minha mãe Maria José de Carvalho pelo exemplo, apoio e amor incondicionais.

Por fim, agradeço especialmente, aos alunos da Belas Artes da UFRRJ pela experiência que me motivou a estar aqui e aos alunos da E.M Dunshee Abranches que compartilharam seus sonhos e suas potencialidades com esta pesquisa.

RESUMO

CASTRO, Giselle de Carvalho N.M. de. **Filmes de Animação Produzidos por Alunos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: Diálogos e Dilemas Curriculares**. 2018. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

Este trabalho apresenta as rotas trilhadas pela pesquisa de mestrado em educação (PPGEDUC/UFRRJ), que adota como objetivo central, a análise dos desafios e dos benefícios da produção do cinema de animação na perspectiva curricular, na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro. Resulta do convívio com os jovens estudantes cineastas, das suas relações durante a criação do curta metragem, das conversas e das imagens geradas durante o processo de produção, exibição, e ainda na pós-exibição do curta por eles produzido. O suporte teórico é oferecido pelo campo dos Estudos Culturais e da pedagogia da imagem que possibilita reflexões sobre autonomia, emancipação, identidade e alteridade. Alguns dados coletados permitem antecipar, de forma inconclusiva, que dentre os dilemas e diálogos identificados estão o questionamento da ideia de que o professor é o detentor dos saberes, o que gera inseguranças no docente ao fazer cinema de animação, comprometendo a produção autônoma por parte do aluno. Porém, a cultura visual na qual estão imersas as práticas juvenis, sobretudo o uso das tecnologias, impulsiona os jovens estudantes na aventura de produzir animação no ambiente escolar, como possibilidade de prática emancipatória.

Palavras-chave: Animação, Currículo, Escolas municipais.

ABSTRACT

CASTRO, Giselle de Carvalho N.M. de. **Animated Shorts Produced by Public School Students of Rio de Janeiro: Curricular Dialogues and Dilemmas**. 2018. 105p. Dissertation (Master in Education). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

This work presents the routes traced by the master's research in education (PPGEDUC / UFRRJ). It adopts as central objective, the analysis of the challenges and benefits of the animation cinema production in the curricular perspective, in the municipal education network of Rio de Janeiro. It is a result of the living with the young student filmmakers, their relationships during the creation of the short film, the conversations and the images generated during the production and exhibition process, and also after the exhibition of the short produced by them. The theoretical support is offered by the field of Cultural Studies and the image pedagogy that allows reflections on autonomy, emancipation, identity and otherness. Some collected data allow us to anticipate, in an inconclusive way, that among the dilemmas and dialogues identified are the questioning of the idea that the teacher is the holder of the knowledge, which creates insecurities in the teacher when making animated films, compromising the autonomous production by part of the student. However, the visual culture in which youth practices are immersed, especially the use of technologies, encourages young students in the adventure of producing animation in the school environment, towards their emancipation process.

Keywords: Animation, Curriculum, Municipal schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Hebe: A Deusa da Juventude	15
Figura 2 – Cartaz de "Os Incompreendidos"(1959)	15
Figura 3 – Imagem de divulgação do Filme "Os Incompreendidos"(1959).....	16
Figura 4 – Website do Projeto Cinema em Curso.....	17
Figura 5 – Cena do filme “ <i>Fer-se Gran</i> ” (2016).....	18
Figura 6 – Cena do filme “ <i>Paso a Paso</i> ” (2016).....	18
Figura 7 – Cena do filme “ <i>Lums de Matinada</i> ” (2016).....	19
Figura 8 – Cena do filme “ <i>Desvanecendo</i> ” (2016)	20
Figura 9 – Cena do filme “ <i>O Manual</i> ” (2016).....	20
Figura 10 – Cena do filme “ <i>Ladrões de sorrisos</i> ” (2016).....	21
Figura 11 – Cena do filme “ <i>Baletéia e a boneca Misteriosa</i> ” (2005)	22
Figura 12 – Cena do filme “ <i>Um Lugar Chamado Quitungo</i> ” (2006).....	22
Figura 13 – Cena do filme “ <i>Óculos Mágicos</i> ” (2012).....	22
Figura 14 – Cena do filme “ <i>Petit Markus</i> ” (2016)	27
Figura 15 – Cena do filme “ <i>Baletéia e a boneca Misteriosa</i> ” (2005)	27
Figura 16 – Reorganização do tempo e espaço escolar na E.M. Dunshee Abranches.....	34
Figura 17 – Reorganização do tempo e espaço escolar na E.M. Dunshee Abranches.....	34
Figura 18 – Reorganização do tempo e espaço escolar na E.M. Dunshee Abranches.....	34
Figura 19 – Capa do livro: A Luneta Mágica (1869)	44
Figura 20 – Capa da versão em quadrinhos de: A Luneta Mágica (2009)	44
Figura 21 – Fase de Planejamento	46
Figura 22 – Elaboração do Roteiro	46
Figura 23 – Elaboração do <i>Storyboard</i>	46
Figura 24 – Criação de Personagens	47
Figura 25 – Criação dos Cenários	47
Figura 26 – Fase de Animação	47
Figura 27 – Fase de Animação	47
Figura 28 – Processo de Escolha do Título	48
Figura 29 – Fase de Edição das cenas animadas	48
Figura 30 – Exibição do Curta no Anima Mundi	49
Figura 31 – Javali rupestre, Altamira (Espanha)	51
Figura 32 – Cena do filme “ <i>Signum</i> ” (2015)	51
Figura 33 – Cena da vinheta “ <i>Jurannessic</i> ” (2002)	52
Figura 34 – Cena do curta “ <i>Frise du PARTHENON/ Boeufs</i> ” (2014).....	52
Figura 35 – Cena do filme “ <i>Hércules</i> ”, Disney (1997).....	54
Figura 36 – Cena do filme “ <i>Hércules</i> ”, Disney (1997).....	54
Figura 37 – Cena do filme “ <i>O Príncipe do Egito</i> ”, Dreamworks (1998).....	54
Figura 38 – Teatro Óptico de Émile Reynaud.....	54
Figura 39 – Cronofotografia de Eadweard Muybridge	54
Figura 40 – Vistas do Cinematógrafo dos irmãos Lumière.....	55
Figura 41 – Cena do filme “ <i>Frankenstein</i> ”, Universal Studios (1931).	57
Figura 42 – Trabalho em equipe na E.M. Dunshee Abranches.....	75
Figura 43 – Autonomia na E.M. Dunshee Abranche.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 JUVENTUDES, ANIMAÇÃO E CURRÍCULO: TESSITURAS	14
1.1 Juventudes, autonomia e emancipação.....	14
1.2 Contribuições dos estudos culturais.....	27
1.3 Currículo Escolar	29
1.3.1 O Papel pedagógico das mídias	35
2 SORRIA, VOCÊ ESTÁ FILMANDO!	40
2.1 Os despertares da pesquisa.....	41
2.1.1 Óculos Mágicos	44
2.2 Cinema é animação e animação é cinema	51
2.2.1 Lei 13.006/14: o cinema vai à escola?.....	58
2.2.2 Labirintos na formação do animador	64
3 DILEMAS E DIÁLOGOS CURRICULARES: É AULA OU É FILME?	68
3.1 Dilemas curriculares: alguns questionamentos	69
3.2 Diálogos curriculares: contraponto aos dilemas em vias de mão dupla.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
BIBLIOGRAFIA	90
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	95
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	96
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz a reflexão sobre os diálogos e dilemas revelados nas representações dos jovens produtores de cinema de animação, no que diz respeito ao currículo escolar. As discussões estão embasadas nas contribuições dos estudos culturais sobre as práticas culturais juvenis, na autonomia e emancipação do aluno cuja situação pedagógica confronta e dialoga com o currículo escolar praticado em grande parte das escolas cariocas.

Considerando que toda pesquisa tem uma história, as justificativas para esta escolha ganham relevância em relação a minha trajetória profissional. Significa dizer que a ideia de realizar esta pesquisa vem tomando forma ao longo dos 15 anos em que atuo na área de animação.

Uma das formas de construção e de aplicabilidade dos conhecimentos de animação tem sido no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Educação Básica, no Rio de Janeiro. Ensinando e aprendendo com alunos e professores durante a produção de curtas de animação, quando integrei a equipe do Projeto Anima Escola, viabilizado sob a parceria do Festival Internacional de Animação do Brasil-Anima Mundi / Secretaria Municipal de Educação – RJ, desde 2002 até os dias atuais. Desta atuação, surgiram observações e indagações.

Especialmente a partir de 2005, os ideais e questionamentos tornaram-se mais sólidos quando orientei jovens alunos do Ensino Fundamental na produção de um curta-metragem de animação no Núcleo de Artes Alencastro Guimarães, em Copacabana, e no Núcleo de Arte Grécia, na Vila da Penha. Em 2012, fui convidada a atuar, na mesma situação, duas turmas do 9º ano, na Escola Municipal Dunshee de Abranches, localizada na Ilha do Governador, Zona Norte deste município.

Nesta terceira unidade escolar, já nos primeiros contatos, três aspectos chamaram a minha atenção: primeiro, o entusiasmo e a descrença dos alunos diante da proposta; segundo, a indiferença da maioria dos professores, pois, somente três (os de História, Geografia e Língua Portuguesa), dentre os oito, demonstraram interesse em desenvolver a proposta interdisciplinar apresentada; e por último, o assombro de ambos, discentes e docentes, com a técnica, que conferia ao ato de animar uma qualidade quase mística. O convite da Coordenação Pedagógica foi dirigido a todos, e pretendia que os docentes elaborassem coletivamente um projeto didático-pedagógico cujo produto final seria a materialização de um

filme, a ser publicado no *Youtube* e apresentado no Anima Mundi (Festival Internacional de Animação do Brasil). O que de fato aconteceu no ano seguinte.

Ainda ratificando a relevância desta problemática no viés profissional, está a relação direta com a minha atuação como docente no curso de Licenciatura em Belas Artes, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ICHS/UFRRJ), onde lecionei de setembro de 2015 até março de 2017, as disciplinas Ilustração I, Ilustração II e Projeto Artístico, além de desenvolver o Projeto de Extensão “AnimEduca – Animação como Ferramenta Pedagógica”. Isso porque o desenvolvimento desta pesquisa vem desencadeando reflexões de caráter teórico-práticas, que contribuíram para a qualidade das minhas escolhas didático-pedagógicas e não se esgotam na atuação docente individual. Esses efeitos positivos podem alcançar tanto o coletivo de docentes que atuam na formação inicial, quanto na atuação futura dos licenciandos de Artes, na Educação Básica, quando inseridos no mercado de trabalho.

Outra contribuição de amplitude acadêmica, diz respeito às reflexões envolvendo as práticas culturais juvenis, na medida em que esta temática apresenta fontes de estudo inesgotáveis na fatura de suas multiplicidades ao produzir cinema de animação nas escolas, pois esta temática vem motivando pesquisas, particularmente dedicadas aos Estudos Culturais e no campo do Currículo.

Nesse conjunto de situações pedagógicas, estão incluídas as demandas, os interesses e as relações dos jovens com as linguagens midiáticas audiovisuais (eletrônica, digital, sonora, impressa, televisiva) e as práticas pedagógicas, não raro ditadas por concepções mais tradicionais de currículo, ainda que suas brechas possibilitem transgressões nos fazeres estudantis.

Então, o problema que aqui se apresenta é: A produção de um curta de animação por jovens do ensino fundamental da rede pública pode significar construção de conhecimento, numa perspectiva curricular que confronta e ao mesmo tempo dialoga, com o currículo tradicional? O que pensam os alunos? O que eles consideram que aprenderam? Há relação entre o que aprenderam e conteúdos específicos das disciplinas envolvidas?

Desta forma, a hipótese defendida nesta pesquisa é a de que a pedagogia da imagem apoiada na prática do cinema de animação convive com a pedagogia e o currículo tradicional

mesmo que com tensões. Bem como, a produção de um curta de animação por jovens do ensino fundamental da rede pública pode significar construção de conhecimento.

Esta pesquisa adota como objetivo central analisar os desafios e os benefícios da produção do cinema de animação na perspectiva curricular, na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro.

As observações foram desencadeadas no processo de produção de um curta de animação por jovens do ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro, a partir da vivência em três unidades escolares da cidade, entre os anos de 2005 e 2012, resultando nos filmes: Baletéia, e a boneca misteriosa, Um lugar chamado Quitungo e Óculos Mágicos. Apesar de utilizar algumas referências analíticas aos dois primeiros curtas no primeiro capítulo desta pesquisa, o foco da análise é o filme “Óculos Mágicos”.

No tratamento metodológico da coleta de dados foram utilizadas, além das fontes bibliográficas referenciadas, as fontes primárias do acervo da escola em imagens contidas em fotografias de *making of*, no vídeo do filme “Óculos Mágicos” publicado no *Youtube* e no site do Projeto Anima Escola¹, em respostas aos questionários de avaliação escolares e nas rodas de conversas com os alunos autores.

A análise dos dados desta pesquisa qualitativa está apresentada sob a forma de um estudo de caso e fundamentada na literatura fornecida pelo levantamento bibliográfico sobre o campo da Pedagogia da Imagem, em articulação com as concepções de juventude, currículo, animação, autonomia, emancipação, identidade, alteridade e representação.

Assim, o trabalho será estruturado em três capítulos subdivididos em seções e apresentados a seguir, juntamente com as suas respectivas referências teóricas.

O primeiro capítulo busca refletir sobre as tessituras das relações entre juventudes, o currículo escolar e o cinema de animação. Analisa uma seleção de imagens fílmicas criadas por jovens estudantes dentro e fora do Brasil e o papel contemporâneo da mídia eletrônica como uma das principais fontes de informação, construção de conhecimento, entretenimento e formação de opinião, na interface com a cultura escolar, mediada pela linguagem de animação.

¹ Criado pela equipe do Festival de Animação Anima Mundi, o projeto oferece cursos e oficinas a professores, alunos e multiplicadores, para que possam produzir em sala de aula os seus próprios filmes de animação. Disponível em: <http://www.animaescola.com.br/br/post/detalhe/94>

O segundo está centrado na apresentação da metodologia da pesquisa sobre a produção do curta de animação “Óculos Mágicos” com a análise das representações juvenis e da pedagogia da imagem como método, visando superar o entendimento que identifica no papel pedagógico do cinema de animação mais um recurso didático, para alcançá-lo como linguagem narrativa em culturas juvenis.

Finalmente, o terceiro apresenta alguns dilemas e diálogos curriculares observados durante e após a criação autônoma do curta de animação intitulado “Óculos Mágicos” por jovens, a fim de refletir sobre as proximidades e os distanciamentos entre os fazeres estudantis em práticas emancipatórias e o currículo oficial na rede pública de ensino.

1 JUVENTUDES, ANIMAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR: TESSITURAS

Este capítulo é constituído por duas seções, juventudes e currículo escolar, perpassadas por análises sobre a produção do cinema de animação no ambiente escolar e amparadas nas principais contribuições teóricas dos estudos culturais latino-americanos, em autores como Martin-Barbero (2000) e Canclini (2005), das discussões conceituais sobre o campo da pedagogia da imagem desenvolvidas por Berino (2013) e no diálogo com os ideários freireano e de Ranciére (2002) sobre educação emancipadora. São igualmente relevantes as concepções sobre os marcos identitários de Stuart Hall (2011) e de animação apresentadas por Aumont (2002), Lucena Júnior (2005) e Denis (2010).

A abordagem das relações entre o uso das TICs na escola e a mídia cinematográfica, é amparada em autores como Bergala (2008), Fernandes (2003), Duarte (2002) e Fresquet (2008), na perspectiva crítica da discussão sobre currículo de Silva (1999) e nas relações entre currículo e cultura de Alves (2001) e Giroux (1986).

Dentre estes pressupostos, são especialmente significativos àqueles fornecidos pelo campo da Pedagogia da imagem e do currículo escolar, com destaque especial para as práticas juvenis com a imagem em movimento (neste caso, em forma de animação), o uso do audiovisual, da mídia eletrônica e da interdisciplinaridade na sala de aula.

Assim, na busca de viabilidades explicativas sobre as tessituras entre o fazer animação pelos jovens do ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro, e o currículo, a questão central deste capítulo primeiro é: que práticas emancipatórias estão postas nestas infinitas possibilidades comunicativas com culturas, tempos e espaços tão diversificados?

1.1 Juventudes, autonomia e emancipação

Na mitologia grega, a Deusa da juventude eterna e da imortalidade chamava-se Hebe, filha de Zeus e Hera, incumbida dos serviços domésticos, tal como o de servir ambrosia, o manjar dos deuses do Olimpo, vetado aos mortais, além de manter as taças cheias de néctar quando estas esvaziavam. Ao experimentá-lo, uma pessoa comum sentia-se plena de

felicidade e tornava-se imortal. Os alimentos dos deuses teriam o poder de cura e podiam até ressuscitar os mortos nas batalhas.

Entre os romanos, a deusa Hebe, foi chamada de Juventa, originando o termo “juventude”, geralmente conceituado como o tempo da vida entre a infância e a idade adulta e relacionada ao frescor e vigor vital. No entanto, o significado de “juventude” na contemporaneidade, é bem mais que isso, uma vez que depende mais das posturas, atitudes e opiniões que se tem diante da vida, do que propriamente, da classificação etária. As Figuras 1 e 2 ilustram os significados de “juventude” nos períodos clássico e contemporâneo.

Figura 1 – Hebe: A Deusa da Juventude



Fonte: Página do Museu Hermitage ²

Figura 2 – Cartaz de: "Os Incompreendidos"



Fonte: Página do IMDB ²

No Brasil, o termo “jovem” costuma ser utilizado para designar a pessoa entre 15 e 29 anos, seguindo a tendência internacional e a Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consta na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, e estabelece que adolescente seja o indivíduo entre 12 e 18 anos incompleto. Contudo, o segundo artigo estabelece que: “Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e

² Figura 1: Obra: Retrato de Anna Pitt como Hebe de Elisabeth-Louise Vigee Le Brun, França, 1792. Disponível em: <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/hermitage/digitalcollection/01.+Paintings/37856>
Figura 2 e 3: Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0053198/>

um anos de idade”. Concessão esta, que dificulta a delimitação de fronteiras entre os dois parâmetros. Resume-se que, em território nacional, pelas leis, podem ser considerados jovens os adolescentes jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens adultos (faixa-etária dos 25 aos 29 anos).

Em todo caso, definições sobre infância, juventude e maturidade variam nas diferentes sociedades e foram ganhando debates, conteúdos, contornos sociais e jurídicos ao longo da história, até a contemporaneidade. Porém, ainda que variem os limites de idade de acordo com os grupos sociais e culturais, a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades, questionamentos e de definição de projetos de futuro. Assim, segundo Novaes (2007), “ser jovem é viver uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e ao mesmo tempo, grandes expectativas de emancipação.”

Para o argumento de que a juventude deve ser entendida como época de mudanças, questionamentos e transgressões, é ilustrativo o filme “Os Incompreendidos” de Truffaut (1959), que foi utilizado pelo Projeto Cinema em Curso³ como referência, e motivador de uma das solicitações para a criação cinematográfica nas escolas dos países envolvidos. É um filme que retrata a história universal das relações humanas mostrando a dificuldade de adaptação do jovem Antoine Doinel às imposições de sua família, escola e mundo. Daí, um comportamento rebelde e o sentimento de solidão que marca a vida do protagonista e perpassa toda a narrativa.

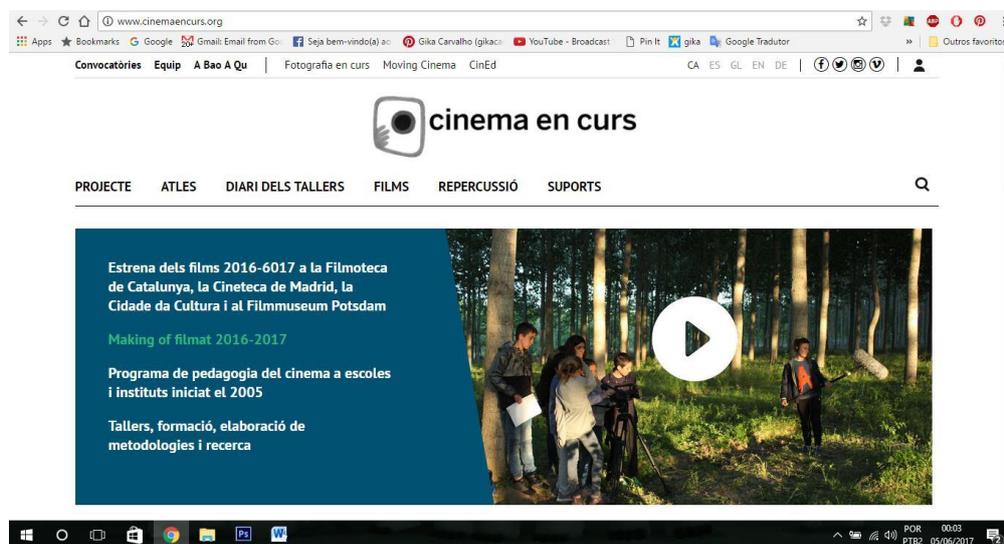
Figura 3 – Fotografia de Henri Decae (França,1959): divulgação do Filme "Os Incompreendidos".



Fonte: Página do IMDB ²

³ “Cinema en curs” é um programa estrutural para escolas primárias e secundárias sobre pedagogia cinematográfica. Iniciado em 2005 na Catalunha, atualmente também acontece na Galiza, Madrid, Argentina, Chile e Alemanha. Disponível em: www.cinemaencurs.org

Figura 4 - Website do Projeto Cinema em Curso



Fonte: Captura de tela do Website do Projeto Cinema em Curso ³

A incapacidade de comunicação, a solidão e a tristeza, aparecem com frequência, em diversos filmes do Projeto Cinema em Curso disponibilizados online, como por exemplo, nos seguintes filmes produzidos pelos jovens: *Fer-se Gran*, que retrata uma jovem lidando com a ausência (causada pela morte) do avô; *Paso a Paso*, que ilustra a solidão causada pela ausência dos pais e *Llums de Matinada*, cujo personagem principal é um jovem triste e confuso, inconformado com a separação dos pais; retratando uma juventude que se integra ao cenário onde viralizam práticas como o “jogo” Baleia Azul⁴.

Considerando o cenário da contemporaneidade, que de certa forma promove uso frequente dos meios de comunicação, o compartilhamento e a conexão, é no mínimo curioso observar a necessidade destas juventudes tratarem de temas que versem sobre o completo oposto, como solidão e distanciamento.

É relevante pontuar que as juventudes revelam complexidades muito maiores em seus temas, haja vista que as identidades e as escolhas dos jovens estudantes do projeto Cinema em Curso poderiam não ser análogas as de jovens estudantes da rede pública do Rio de Janeiro.

⁴ O termo "Baleia Azul" refere-se ao fenômeno de baleias encalhadas, supostamente suicidas; refere-se a um fenômeno surgido em uma rede social russa, que se espalhou pelo mundo no primeiro semestre de 2017, ligado ao aumento de suicídios de adolescentes. O jogo consta de uma equipe em que uma pessoa que se denominava “curador” pela internet propunha 50 desafios aos jovens participantes, onde eram exigidas postagens em redes sociais com *hashtags* do jogo, fotografias em locais de risco, assistir filmes de terror durante a madrugada, ficar doente, automutilar-se e, na etapa final, cometer suicídio. Alguns desafios variavam, focando especificamente nas fragilidades de cada jogador.

Entretanto, analisando o poema “Juventude” (Anexo A), de autoria de uma aluna do 9º ano da E.M. Coelho Neto, localizada em Ricardo de Albuquerque, subúrbio do Rio de Janeiro, é possível “ver” pontos de aproximação entre as práticas. Nas primeiras linhas, a aluna se dirige a uma “juventude fria, juventude carente” que, segundo ela, é dotada da “malandragem mais ingênua que já se viu”, e segue:

“Ele era forte?
Mentiu.
Forte nada.
A Malandragem dele será se mutilar
escondido na madrugada.
Era injetar drogas como se
os pais não soubessem de nada.
E eles não sabiam?
É claro que sabiam.
Mas eram tão jovens, como nós,
Que quando se viam a sós,
Injetavam drogas também.
Mas injetavam na alma.
Tudo só pra nós, jovens, não percebermos
Que a depressão deles é serem manipulados
“todos os dias pela TV.”

Figura 5 - Cena do filme “Fer-se Gran”



Fonte: *Site do Projeto Cinema em Curso*⁵

Figura 6 - Cena do filme “Paso a Paso”



Fonte: *Site do Projeto Cinema em Curso*⁶

⁵ “Fer-se Gran”, dirigido por jovens participantes do Projeto Cinema em Curso da Escola Riera de Ribes com as professoras Mercè Blanch, Núria Sàrria, sob orientação de Carla Simón, Espanha, 2016. Disponível em: <http://www.cinemaencurs.org/en/film/fer-se-gran-0>

Figura 7 – Cena do filme “Lums de Matinada”.



Fonte: *Site do Projeto Cinema em Curso*⁷

Assim como os mitos trazem metáforas, das quais se ocupa a mente humana analítica, as juventudes estudantis em contato com o cinema, transforma/projeta suas questões e sentimentos em imagens re/apresentando-se, o que auxilia o entendimento das relações humanas e do mundo de forma atemporal, pois, não importa em que tempo ou local, todos são deuses e heróis da própria história.

É relevante considerar que o projeto Cinema em Curso trabalha cinema *live action* e não com a técnica de animação. Traduzindo literalmente do inglês, o “*live action*” significa: ação (*action*) viva (*live*). Trata-se do cinema feito com atores, filmado com uma câmera e projetado posteriormente. A diferença bruta para a técnica de animação é que nesta, não existe uma filmagem “viva”, a vida é construída quadro a quadro. Exemplificando, para um personagem piscar, é preciso que se simule cada uma das posições que seus olhos tomam, para construir o movimento de abrir e fechar das pálpebras.

⁶ “Paso a Paso”, dirigido por jovens participantes do Projeto Cinema em Curso do CEIP A Rúa com a professora Beatriz Bouzón, sob orientação de Ángel Santos, Espanha, 2016. Disponível em: <http://www.cinemaencurs.org/en/film/paso-paso>

⁷ “Lums de Matinada”, dirigido por jovens participantes do Projeto Cinema em Curso do Institut Quatre Cantons com a professora Anna Gou, sob orientação de Pep Garrido, Espanha, 2016. Disponível em: <http://www.cinemaencurs.org/gl/node/2467>

Nesta direção, a “Agência da Curta Metragem”⁸ trabalha nas duas vertentes, tanto com cinema *live action*, quanto com cinema de animação. Criada em janeiro de 1999, é uma promotora de cultura agenciando e gerindo a participação de filmes portugueses nos principais festivais internacionais. Dentre várias ações, esta Agência desenvolve um projeto de educação pela imagem e leva oficinas de cinema com curtas portuguesas e os seus criadores às escolas básicas e secundárias.

Em 2017, no Brasil, o Festival Internacional Anima Mundi, em sua sessão “Futuro Animador”, que mostra filmes produzidos por estudantes em espaços escolares, exibiu três filmes da referida Agência. São eles: “Desvanecendo”⁹ feito por jovens da 12ª série (17 e 18 anos) que trata com melancolia a transição entre a infância e a fase adulta; “O Manual”¹⁰ feito por alunos entre 12 e 14 anos sobre *bullying*; e “Ladrões de Sorrisos”¹¹, produzido por jovens da “Casa da Criança”¹², uma instituição que faz acolhimento temporário de crianças, vítimas de maus tratos, negligência ou abandono.

Figura 8 - Cena do filme “Desvanecendo”



Fonte: Anima Mundi, 2017⁹

Figura 9 - Cena do filme “O Manual”



Fonte: Anima Mundi, 2017¹⁰

⁸ <http://www.curtas.pt/agencia>

⁹ “Desvanecendo”, Produzido pela “Agência da Curta Metragem”, Dirigido por estudantes da 12ª série, sob orientação de Sandra Santos, Portugal, 2016. Senha:shortfilm2016 Disponível em: <https://vimeo.com/178211599>;

¹⁰ “O Manual”, Produzido pela “Agência da Curta Metragem”, Dirigido por estudantes da 6ª, 7ª, e 8ª série, sob orientação de Jorge Ribeiro, Portugal, 2016. Senha:shortfilm2016 Disponível em: <https://vimeo.com/178212810>

¹¹ “Ladrões de sorrisos”, do Produzido pela “Agência da Curta Metragem”, Dirigido por jovens internos da “Casa da criança”, sob orientação de Paulo D’Alva, Portugal, 2016. Senha:shortfilm2016 Disponível em: <https://vimeo.com/178212025>

¹² <http://www.casadacrianca.pt/quem-somos>

Figura 10 - Cena do filme “Ladrões de sorrisos”



Fonte: Anima Mundi, 2017 ¹¹

Na imagem do filme “Desvanecendo” o coletivo de jovens urbanos caminha em sentidos contrários e são aparentemente iguais e fisicamente próximos, porém, não estão unidos no movimento que indica a transição da infância para a fase adulta. O elemento em vermelho indica a possibilidade de segurar a essência (a bola) que representa a continuidade da infância.

Nos elementos da imagem do filme “O Manual”, a figura do jovem comunica sobre o *bullying* apresentando em um manual, as regras do “como fazê-lo”, sinalizando que ele faz parte da rotina do jovem. O manual (de cor azul) contém ainda, o símbolo da morte representando o fim da alegria dos que sofrem *bullying* entre os adolescentes.

No “Ladrões de Sorrisos” o abandono do jovem caído na frieza do chão revela o sentimento de solidão por não pertencer ao coletivo indicado pela presença de peixes que transitam a sua volta. A eles, remete a frase “eu estava sozinho e de repente eles falaram para eu pegar um objeto” que aparece na cena.

Os sentimentos identificados nas imagens produzidas por jovens de outras culturas internacionais aqui expostas guardam analogias com a inconformidade, rebeldia, solidão, tristeza, dificuldade de comunicação e resiliência, também encontrados nas histórias contadas por imagens nos filmes de animação produzidos por jovens alunos em escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Figura 11 – Cena do filme “Baletéia e a Boneca Misteriosa”



Fonte: Site do projeto Anima Escola¹³

Figura 12 – Cena do filme “Um Lugar Chamado Quitungo”



Fonte: Site do projeto Anima Escola¹⁴

Figura 13 – Cena do filme “Óculos Mágicos”



Fonte: Site do Projeto Anima Escola¹⁵

Em “Baletéia e a boneca misteriosa” a tristeza e a solidão pela ausência do amor materno são “resolvidas” na eternidade da vida da protagonista que revive para ajudar sua madrasta. No curta “Um lugar chamado Quitungo” a inconformidade com a ausência de informação sobre as origens afrodescendentes busca a história escrava na toponímia do bairro.

¹³ “Baletéia e a Boneca Misteriosa”, produzido durante o Projeto Anima Escola, por alunos do Núcleo de Artes Alencastro Guimarães – RJ com o professor Maurício Sancho, sob orientação de Giselle (Gika) Carvalho e Marcos Magalhães, Brasil, 2005. Disponível em: <http://animaescola.com.br/br/muan/post/detalhe/5>

¹⁴ “Um Lugar Chamado Quitungo”, produzido durante o Projeto Anima Escola, por alunos do Núcleo de Artes Grécia – RJ com o Professor Luiz Cláudio Lima, sob orientação de Bernardo Mendes e Giselle (Gika) Carvalho, Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.animaescola.com.br/es/post/detalhe/55>

¹⁵ “Óculos Mágicos”, produzido durante o Projeto Anima Escola, por alunos da E. M. Dunshee Abranches – RJ com a professora Maria José de Carvalho, sob orientação de Giselle (Gika) Carvalho, Brasil, 2012. Disponível em: <http://animaescola.com.br/es/muan/post/detalhe/94>

Já em “Óculos Mágicos” a tristeza dos jovens é revelada na dificuldade de entender a sua realidade, pois ele não se conforma com a sua “miopia”.

Assim, as possibilidades comunicativas ensejadas nos processos de criação autônoma de animação revelam em imagens, a representação dos modos de ver, pensar, sentir e fazer dos jovens estudantes de diferentes tempos, espaços e culturas e podem sinalizar as trilhas para práticas emancipatórias na educação escolar.

Desse modo, trata-se de ouvir as múltiplas vozes das juventudes, assim, no plural, e de acordo com seus clamores como foi expresso no último verso do poema escrito por uma jovem da rede municipal na cidade do Rio de Janeiro: “Juventude, mande *nude* de suas despidas almas!” (cf Anexo A). A questão é saber quais caminhos podem ser trilhados, a partir do pressuposto de que a escola deve considerar as juventudes “como receptoras ativas e produtoras de cultura na sua relação com os meios, e sendo a cultura entendida como modo de construção da realidade, mediadora dos pontos de vista, percepções e criações...” (FERNANDES, 2003)

Segundo Martin-Barbero (2000, p.84), os jovens respondem com uma intimidade originada não só na facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma.

Esta perspectiva favorece a pedagogia da imagem e as práticas pedagógicas emancipatórias que leve em conta a tessitura das identidades e culturas juvenis, sejam elas quais forem, tendo em vista as suas diversidades, assim exemplificadas por Silva (2013)

Juventudes conformadas e reacionárias, juventudes das esquerdas, direitas e fronteiras, do oriente e do ocidente, (...) juventudes do *funk*, do *punk*, juventudes LGBTs, dos *otakus* e *cosplayers*, juventudes das escolas públicas e privadas, das novelas, e *stand ups*, do grafite, do *skate*, (...) das academias, energéticos e do açaí, juventudes *geeks*, dos *emoticons* e do *twitter*, (...) das trilhas e das mochilas, *juventudes* da moda e do *bullying*, juventudes das tribos e juventudes “marginais”... Explodem em cores, mosaicos, texturas e vozes. (Re) inventam-se em neologismos. Confundem-se nas redes de diálogos e silêncios. Tecem futuridades em cadarços coloridos. As aflições culturais juvenis guardam nuances diversas, toda uma série de dubiedades intrigantes que só um ato de violência teórica pode reduzir à homogeneidade de uma narrativa única (FREIRE, 2007 *apud* SILVA, 2013, p.82).

São estas questões das várias juventudes, as complexidades do seu existir, suas diferenças, culturas e subculturas, que criam redes de significados que compõem suas vidas, e de certa forma, de nós outros que os cercamos nos espaços de convivência. Segundo Silverstone (2002, p.79), “nossas histórias, nossos mitos e lendas populares definiram, preservaram e renovaram culturas (...) histórias que desafiam, provocam, solapam”. Assim

como Hebe, as juventudes na contemporaneidade mantêm nossas taças cheias de novos debates, diversas percepções, outras estéticas, múltiplas relações com as tecnologias e formas de alteridade.

Oliveira (In Berino, Victório Filho e Soares, 2013, p.17) apresenta, entre outros, os seguintes questionamentos: “O que poderíamos chamar de juventude ou de juventudes? Que autonomia e que expectativas tem cada juventude em suas diferentes praticas culturais e marcas identitárias?” Revelada à despreocupação com respostas objetivas e conclusivas, a autora tece reflexões sobre os sentidos diversos, os “significados, necessidades e anseios específicos desses grupos sociais, suas práticas de conhecimentos (idem, p.14)”.

A meta do ser humano é, segundo ela, ser jovem, eternizando uma condição social cujos significados devem ser buscados na vida concreta dos sujeitos em alteridade. Se antes, bastava definir “ser jovem” com referência no tempo cronológico vivido por alguém, enquadrando-o em sua faixa etária como contraponto aos “mais velhos”, na atualidade, e do ponto de vista social, é um estado de espírito.

A pluralidade dos grupos revela-se no sentido geracional, étnico, de gênero, de classe social, das espacialidades em que se localizam bem como as suas marcas identitárias, suas estéticas e percepções. Conclui Oliveira (*idem*), que esta seria uma “mesa farta”, para aprofundar reflexões, estudos e discussões. Assim, as narrativas que constroem os significados sobre as juventudes e suas práticas devem dar conta desta pluralidade, ou fartura.

Um agravante para o olhar que naturaliza a ideia do que é ser jovem, ignorando as suas multiplicidades, é o desconhecimento a respeito desta categoria social autônoma que, segundo Catani (2008) é menos estudada que a infância, mesmo sendo uma categoria cuja construção remete à segunda metade do século XX e que varia de acordo com as condições sociais, políticas e culturais de cada momento histórico. Dessa forma,

Grande parte das percepções sociais acerca da condição juvenil é condicionada por estereótipos, idealizações, mitos e preconceitos. O desafio para a sociedade é conhecer a juventude. O desafio para a juventude é compreender a si própria e descobrir novas formas de socialização, participação e criação nas mais variadas esferas do poder, do conhecimento, da economia e da cultura. (CATANI, 2008, p.104)

No rol das justificativas a favor da superação do desconhecimento a respeito das juventudes há o seguinte argumento: “de algum modo, participamos de um enredamento que nos interessa vivamente [...] [pois] as juventudes são parte de nossas existências...” (BERINO et al. 2013, p.20) isso porque já fomos ou seremos jovens e em variados momentos e

situações, lidamos com eles quer na condição de educadores profissionais ou de pais, pesquisadores, ou seja, em diversas situações cotidianas.

Neste sentido, lidar com jovens pressupõe relações políticas das condutas e reações previstas no “respeito aos mais velhos”, por exemplo. A questão que se impõe é: e a recíproca, não seria verdadeira? Porém, no senso comum os “mais velhos” detêm a autoridade, sob a qual deve estar submetido o mais jovem. As relações de poder permeiam os significados de autoridade, autonomia e empoderamento que, de modo geral, estão diretamente ligadas ao exercício da liberdade do oprimido que emancipado, de acordo com o ideário freireano, rompe a relação de domínio exercida pelo opressor, libertando-o também.

Considerando que os jovens, em sua maioria, frequentam por obrigatoriedade legal os espaços escolares, é necessário compreender as questões da autoridade e da autonomia na perspectiva das relações de poder que perpassam as práticas educativas formais,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.45)

Ao observar as relações pedagógicas entre professor e aluno, identificando o primeiro como autoridade escolar que não pode abusar dela, Freire (1992) adverte,

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade. (FREIRE, 1992, pp 109/110)

O exercício democrático das relações pedagógicas é então, segundo Freire, caracterizado tanto pela prática da autoridade do professor, quanto pela autonomia do aluno que, emancipado e devidamente fortalecido, vivencia trocas culturais em relações de poder horizontais, derrubando as barreiras das imposições típicas do contexto escolar de natureza tradicional.

No conjunto dessas imposições encontra-se a hierarquia do saber centralizado na figura do professor e materializado nos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares prescritas oficialmente, cujos tópicos são formatados em textos lineares, na contramão da intertextualidade típica das redes sociais que conjugam múltiplas linguagens midiáticas. Nesse ponto, é interessante repetir o questionamento central deste capítulo: que práticas

emancipatórias estão postas nestas infinitas possibilidades comunicativas com culturas, tempos e espaços tão diversificados?

Levar para o cotidiano escolar a possibilidade de expressão cinematográfica amplia as chances de o jovem repensar seu cotidiano, expor pensamentos, sentimentos e exercitar a alteridade com outras realidades onde pode se identificar e reconstruir. Um dos dilemas a considerar é que se tratando de uma proposta pedagógica institucional a arte como criação coletiva é questionável, pois como assegura Bergala (2008, p.205), “o ato de criação é solitário tanto quanto nas outras artes... [além disso,] é preciso que o professor saiba preservar uma parcela de não-dito: a arte é dizer de outra maneira, nem sempre com palavras e não necessariamente segundo a lógica racional.”

Porém, ao exercitar a emancipação via criação cinematográfica, pode o jovem ser estimulado a enfrentar seus medos de frente, o que é visto no curta metragem *Petit Markus*¹⁶, mesmo que através da fantasia e do faz de conta, existe a certeza de que os problemas podem ser superados. Neste curta, o jovem Markus adentra o bosque próximo de sua Vila e fica cara a cara com os monstros que assustavam toda a população. Este Projeto da Produtora belga Câmera-etc. é fruto de uma oficina de animação com base em Liège com o 1º e 2º anos primários d'École Communale De Wesny (Belgica) e conta com a sensibilidade e criatividade infantil num final onde o personagem principal desperta para novas realidades superando o senso comum.

No curta metragem “Baletéia e a Boneca Misteriosa”, produzido por alunos da rede pública do Rio de Janeiro, em parceria com o Projeto Anima Escola, por exemplo, a representação da morte revela-se como releitura e transgressão, na medida em que o tema é desconsiderado no currículo escolar. A arte de fazer cinema na escola pode transformá-la, pois segundo Bresson (2008, p.22), “é preciso que uma imagem se transforme no contato com outras imagens como uma cor no contato com outras cores. Um azul não é o mesmo azul ao lado de um verde, de um amarelo, de um vermelho. Não há arte sem transformação”.

¹⁶ “Petit Markus”, produzido por “Camera-etc”, por alunos da 1º e 2º anos primários d'École Communale com as professoras Christian Honette e Annick Ramet, sob orientação de Béatrice Merken em Wesny, Belgica, 2016. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x619cl0>

Figura 14 – Cena do filme “Petit Markus”



Fonte: Anima Mundi, 2017¹⁶

Figura 15 – Cena do filme “Baletéia e a Boneca Misteriosa”



Fonte: Site do projeto Anima Escola¹³

Assim, a releitura dos próprios sentimentos e das formas de lidar com o mundo remetem à reflexão sobre o amadurecimento no sentido proposto nas produções de “*Fer-se Gran*” e “*Presente*”. Entretanto, não se trata de educar os sentimentos no sentido de conformar os alunos em modelos de atitudes previamente determinados, mas de criar situações pedagógicas onde eles possam ser externados de forma autônoma nas trocas e compartilhamentos. Dessa forma, “criar não é deformar ou inventar pessoas e coisas. É estabelecer entre pessoas e coisas que existem e *tais como elas existem*, novas relações” (BRESSION, 2008, p. 25).

1.2 Contribuições dos Estudos Culturais

A proposta de uma pesquisa sobre o processo de criação de curtas metragens de animação, em sala de aula, por jovens alunos da rede pública, a serem veiculadas em espaços escolares, festivais e *websites*, requer alguns esclarecimentos sobre a importância das imagens na formação dos jovens e da maneira como são tratadas na perspectiva do currículo oficial.

Pesquisas informam que inexistem uma juventude urbana isenta do consumo de fotografias, cinema, TV, histórias em quadrinhos (sobretudo os *Mangás* de origem japonesa), desenhos animados, e mais destacadamente na atualidade, as séries para TV ou disponíveis *online*. Além disso, a contemporaneidade cada vez mais, oferece à juventude, o protagonismo das escolhas quanto aos usos das imagens, estáticas ou fílmicas, compartilhadas na internet. Desta forma, “existe a oportunidade tátil de uma política do conhecimento das visualidades, à espera de educadores usuários de práticas do olhar mais receptivas às *transmissões juvenis*” (BERINO, 2009).

Segundo Runge Peña e Abramowski (2012 *apud* Lins 2014, p.251), as discussões em torno das práticas pedagógicas deram-se conta do poder que exercem as imagens para atrair a atenção dos alunos, e mais: para atenuar as “dores” da aprendizagem. Neste sentido, desde Comenius, no século XVII, vislumbramos tais percepções dos sentidos e a capacidade destacada de atrair, impressionar e motivar que podem desempenhar as imagens no campo educativo. Para Comenius, a aprendizagem se inicia através das percepções e sentidos, com a intuição sensível. Segundo esse princípio, uma das maneiras de potencializar a comunicação no processo de ensino-aprendizagem é por meio da imagem.

Considerando que “uma ‘representação’ da sociedade é algo que alguém nos conta sobre algum aspecto da vida social” (Becker p.18, *apud* BERINO, p.29), e que essa representação pode ser materializada na imagem, é possível entendê-la como aquilo que dá forma a um discurso num determinado contexto de produção. Assim vistas, as imagens são interfaces que moldam o mundo, nossas subjetividades e que, numa perspectiva emancipadora ressignifica o ato de ensinar e aprender por e com imagens, ao superar a proposta pedagógica de formação técnica, para alcançar a conceituação e a problematização das formas e intenções de representá-las. Essa é a atitude que interessa à Pedagogia da imagem. É a do interlocutor que dialoga criticamente com a imagem, como se move no espaço, e seu processo de construção no contexto contemporâneo das variadas formas discursivas.

O exemplo pode ser buscado nas produções de imagens originadas na proposta interdisciplinar aqui em análise, com a linguagem de animação veiculada na mídia eletrônica, por jovens alunos orientados por professores que, por sua vez, dialogavam nas linguagens históricas, geográfica, linguística e artística. Porém,

O sentido não está previamente depositado nas imagens, mas ele se constrói a partir da atividade incessante do espectador em relacionar as imagens às quais assiste. Quando apresentamos em sala a chamada linguagem clássica narrativa, com as figuras de plano e contra plano, as regras de 180º, as leis de decupagem e relação de causalidade e contiguidade entre planos, esses elementos precisam estar em articulação com a emergência de novos modelos de imagem que vêm dos games, da internet e dos ambientes interativos. São outras formas de percepção, que produzem um tipo de atenção distraída, operando com múltiplas janelas, que criam novas formas narrativas. É com as novas gerações que vamos aprender e desenvolver novos formatos. Precisamos estar atentos e abertos para isso.”(LEBLANC, 2012,p. 41)

O mundo contemporâneo, onde se constituem os estudos culturais, corresponde a uma época de imagens condicionadas pela lógica do hipertexto, da interatividade, e da acessibilidade a mídias em linguagens diferenciadas. Essa dinâmica modifica a maneira como

nos comunicamos e produzimos imagens. Nesse contexto, o discurso audiovisual linear, unívoco, cede espaço às dinâmicas de jogo, a não linearidade e à interatividade.

1.3 Currículo escolar

As pesquisas que se ocupam do campo de estudos do currículo sinalizam para as muitas formas de abordagem das concepções e suas respectivas teorias, dos tipos, das diversas denominações, das conexões com o conhecimento e a cultura. De imediato, a explicação etimológica indica que “currículo” vem do latim “*curriculum*” significando trajetória, percurso, caminho, jornada, isto é sequência ordenada.

Em se tratando do currículo escolar em suas relações com as práticas juvenis de criação do cinema de animação, é importante perceber outros significados, cujas finalidades levam para além do “animar” a dinâmica da aula. Silva (1999) adverte que,

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “*curriculum*”, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (...). Talvez “possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade...” (SILVA, 1999, pp15/16)

No decorrer do processo criativo autônomo do curta de animação há possibilidades de ressignificação dos conteúdos e conceitos curriculares centrados na dominação cultural da elite branca, reforçando as marcas identitárias e reconhecimento da alteridade como o direito à diferença dos grupos minoritários, como negros, índios, homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência, jovens e outros, que se sentem excluídos do processo social.

Assim, no processo de manipulação da linguagem fílmica de animação o jovem estudante faz suas “leituras” e “a imagem estiliza-se em novas formas de visualização que correspondem a outras lógicas pictóricas, que não se reduzem às formas canônicas (...) [e] os alunos vão se tornar participantes ativos em uma ação coletiva em vez de continuarem como observadores passivos” (RANCIÈRE, 2004, *apud* LEBLANC, 2012, p.41).

Se por um lado há aqui a concordância com o fato de que ao produzir a animação o jovem estudante potencializa a sua natureza participativa no processo, por outro, é possível questionar se nas projeções fílmicas há em algum momento atitudes de observadores passivos

por parte deles. Isso porque buscando apoio na teoria da recepção de Martin-Barbero (1995) é preciso considerar o caráter inclusivo da recepção. Afirma este autor:

“parto do princípio de que a recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, em termos de disciplina, metodologia, mas uma espécie de outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação” (p. 40).

Nesse sentido a pesquisa de Martin-Barbero caminha na contramão dos estudos clássicos de comunicação, não há participação de quem recebe a mensagem no processo de recepção. Afirma ele, que o receptor não só participa das mensagens como tem poder de produção influenciando todo o processo comunicacional com sua bagagem cultural, o processo comunicacional deve ser analisado como um todo.

Assim, a recepção é sempre mediada por práticas cotidianas inseridas no contexto cultural e social do sujeito receptor. Para Martin-Barbero, a comunicação torna-se uma questão de mediação, onde o primordial está nas relações sociais que ocorrem no processo de recepção.

Explicitamente vinculado às formulações teóricas de Paulo Freire, Martin-Barbero (1991) sinaliza para as relações entre a educação e a comunicação mediatizadas pela linguagem no viés da educação popular, sobretudo no cenário político-econômico da América Latina, aonde o trabalhador adulto vem sendo excluído dos processos formais de ensino.

Na sua pesquisa, Martin-Barbero (*id.*) atesta que, até então, os estudiosos tratavam dos meios e de como eles operavam sobre as pessoas. Ao mudar o foco da questão, o pesquisador procurou demonstrar a forma como as pessoas ouvem o rádio, leem os noticiários, veem a televisão e o cinema, revisando a ideia do receptor passivo e de sociedade com sistema educativo único. Constrói, a partir disso, os conceitos de mediações e de sociedade comunicativa.

Estas reflexões sobre o processo comunicacional permitem lembrar que durante o desenvolvimento de uma das oficinas para a produção do curta de animação com alunos do 9º ano do ensino fundamental, ouvi a seguinte pergunta, vinda da porta: “professora, é aula ou é projeto?” Resolvida à questão imediata do aluno, fiquei com a pergunta reverberando em minha mente. Refletia sobre os significados dela no conjunto de entendimentos sobre o que,

como, por que e para que se aprende algo. Tempos depois, os alunos explicaram que “na aula tem matéria no quadro, no livro ou no *data show* e no projeto, não.”¹⁷

O episódio descrito remete aos variados conceitos de Currículo no contexto escolar, quais sejam “Projeto que obedece a propostas bem definidas incorporando programas e planos de intenções que se justificam por experiências educativas”; “Lista de disciplinas escolares com seus respectivos conteúdos programáticos”; “Plano de ensino, de ações administrativas, de avaliação”. Todos esses conceitos remetem às Teorias tradicionais, mas ao longo da história da educação outras concepções de currículo escolar foram sendo construídas.

Deste modo, as Teorias tradicionais caracterizam-se por manterem o foco no ensino, na avaliação (fazer de maneira correta), na organização fabril, no planejamento, na eficiência (fazer certo num curto espaço de tempo), nos objetivos precisos e na neutralidade científica.

As Teorias críticas, entretanto, entendem currículo como espaço de relação de poder, cuja preocupação é identificar, compreender e refletir sobre a lógica da ideologia, da reprodução cultural e social, da conscientização, emancipação e libertação que são ou podem ser reproduzidas no espaço escolar.

Mais recentemente, com a influência do pensamento pós-moderno, o currículo é entendido como texto nas Teorias pós-críticas que são constituídas enfatizando a identidade, diferença, defesa da subjetividade, significação, discurso, cultura, gênero e a linguagem. Nesta perspectiva, os objetos culturais como currículo é algo privilegiado na construção de identidades e subjetividades.

Se nos modelos tradicionais de currículo o conhecimento é dado como inquestionável, a pergunta central é “como” organizar o currículo, na perspectiva política das teorias críticas, a questão é “por que” esses conhecimentos são importantes e não outros? Quais são as relações de poder envolvidas no processo? A quem interessa esses conhecimentos? Para que o currículo possa ser compreendido e transformado é necessário questionar sobre suas conexões com relação ao poder, a fim de desvelar as relações existentes entre o currículo oficial e os interesses dominantes da sociedade.

Essas concepções de currículo decorrem da visão do “teorizador - observador” que vai determinar o resultado e o sentido de uma teoria sob a influência do contexto histórico -

¹⁷ As reflexões sobre este importante aspecto da questão remetem à lei 13.006/14 e serão retomadas no Cap. 3 desta Dissertação, estão assentadas primordialmente em FERNANDES, A. Hoffman. *A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme* - a obrigatoriedade de ver *filmes* e o cineclube como acesso formativo aos *filmes*: um desafio a partir da legislação. In FRESQUET, Adriana (org). Disponível em: (<http://www.educacao.ufjf.br/portal/livros/Cinema%20e%20eduCa%C3%A7%C3%A3o%20a%20lei%2013.006.pdf>)

político-social e cultural no qual está inserido. Assim, as teorias críticas fornecem subsídios para as teorizações do currículo nas relações saber/poder e dominante/dominado. Segundo Silva (1999), Paulo Freire destaca na Pedagogia do Oprimido

“a participação dos educandos nas várias etapas da construção desse ‘currículo programático’. Numa operação visivelmente curricular, ele fala em escolha do ‘conteúdo programático que deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos [...] buscado, conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo que, segundo Freire, constitui o objeto do conhecimento intersubjetivo.” (p 61).

Nesta discussão, originada nos anos 70, na Inglaterra e nos EUA o conhecimento escolar passa a ser analisado a partir da seleção e organização das disciplinas, das relações de poder e de controle social, com destaque para as contradições e resistências no cotidiano escolar como possibilidades de emancipação individual e coletiva.

Emerge daí, o entendimento de que é possível identificar três tipos de currículo no cotidiano escolar: o oficial, expresso no papel com metas e objetivos determinados; o real, cujos conteúdos são apropriados pelos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem; e o oculto.

O currículo oficial, formal, prescreve os conteúdos programáticos de acordo com as disciplinas correspondentes. Esta disciplinarização do currículo decorre da especialização dos campos de conhecimento científico, artístico, filosófico, religioso constituindo um mapa fragmentado da realidade, visto pelo aluno como um *puzzle* (quebra-cabeças), onde cada parte é denominada de acordo com a sua matriz, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

A origem dessas “matérias” é encontrada na sistematização do ensino por sofistas, no século V a. C, nas sete artes liberais que, na idade Média, foram agrupadas em dois níveis: o Básico, ou *Trivium*, onde se ensinava gramática, retórica, dialética e o superior, ou *Quadrivium*, constituído por geometria, aritmética, astronomia e música¹⁸.

Na atualidade, o que constitui cada uma dessas disciplinas é o “conteúdo programático”, termo que se refere a conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e das práticas sociais da humanidade, organizados para serem ensinados na

¹⁸ Na obra medieval de Marciano Capella, a alegoria sobre as núpcias de Mercúrio (eloquência) com a Filologia (razão/saber) registra a presença de sete ninfas que correspondem às sete artes liberais. (Disponível em <http://triviumquadrivim.blogspot.com.br/2013/02/gramatica-e-retorica-no-classico-de.html>. Acesso em 10/06/2017

escola. São, enfim, hábitos, habilidades, atitudes, crenças, valores, modos de agir, pensar, sentir e enfrentar o mundo. Assim, cada disciplina é constituída por um processo de seleção de dados considerados significativos e a rejeição de outros tidos como não pertinentes.

Entretanto, nem tudo do que é ensinado/aprendido está explicitado no currículo oficial. Em meio à diversidade de leituras conceituais, se mantém constante a linha de raciocínio de Giroux (1986) que destaca a noção de currículo oculto como sendo “as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula.” (GIROUX, 1986, p. 71).

De acordo com Silva (2003, p.78), “o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Ele está presente nas relações sociais da escola na forma de comportamentos valores e atitudes que estão presentes na aprendizagem.

Nas escolas onde o currículo não oferece aos jovens alunos oportunidades de emancipação e onde o professor age tecnicamente, a imaginação e o ato criador são adaptados às exigências da produção e a fórmula e modelos substituem a espontaneidade e os padrões tomam lugar da inovação. Neste caso, ouve-se com frequência que o professor precisa “dar a matéria” que vai cair na prova e que dela depende a certificação do aluno para ganhar de vida e conseguir um emprego, desconsiderando a formação integral e crítica do jovem aluno.

Fato que ilustra a ideia de emancipação dos jovens ocorreu durante a produção do curta “Óculos Mágicos”, quando, por iniciativa dos alunos, foram negociados com a coordenação pedagógica da Escola, novos horários e espaços de aulas, além da extensão da permanência deles com a devida autorização dos responsáveis. A reorganização do tempo e do espaço escolar implicou num certo desconforto que foi logo contornado. Por outro lado, evidenciou aspectos do currículo oculto que atitudes de passividade dos jovens são construídas, mas podem ser desconstruídas.

Figura 16 – Reorganização do tempo e espaço escolar na E.M. Dunshee Abranches.



Fonte: Compilação do autor

Figura 17 – Reorganização do tempo e espaço escolar na E.M. Dunshee Abranches.



Fonte: Compilação do autor

Figura 18 – Reorganização do tempo e espaço escolar na E.M. Dunshee Abranches.



Fonte: Compilação do autor

A perspectiva crítica do Currículo coloca a necessidade de pensarmos nas intenções veladas, no porquê de determinados conhecimentos fazerem parte do processo de escolarização e outros conhecimentos, não. Esta seleção é uma questão de poder que opõe a cultura "letrada", clássica ou alta cultura representada pela produção intelectual e artística ligada às universidades, à cultura popular de massa, das festas, lendas e narrativas, mitos e interpretações simbólicas feitas por um povo desprovido de instrução formal, mas nem por isso menos criativo.

Neste cenário, são reforçadas as desigualdades sociais, mas o estudo e a crítica à produção dessas desigualdades e contradições tendem a superá-las. Segundo Giroux (*apud* Silva, 1999),

“a escola e o currículo devem ser democráticas onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação [...] Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural’. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. [...] Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.” (pp 54/56)

Desta forma, o conhecimento escolar está envolvido com ideologias, poderes e culturas que buscam favorecer um grupo social e uma determinada cultura. Superar a exclusão social e escolar implicaria pensar novos processos de escolarização: mais democráticos, dialogados e solidários.

No embate das tensões geradas entre o currículo monocultural, oficial, prescrito e etnocêntrico, que desconsidera as diferenças culturais existentes na própria instituição escolar onde o jovem está inserido, está à possibilidade de construir um currículo tal como concebido nos estudos culturais, cujo princípio básico é o respeito às diferenças raciais, culturais, étnicas, de gêneros, de gerações, e a oposição ao etnocentrismo, a fim de preservar os valores da sociedade brasileira plural.

Neste sentido é que se confrontam, e simultaneamente dialogam práticas educativas curriculares tradicionais e outras, de caráter interdisciplinar. Na primeira concepção de currículo, a relação pedagógica está centrada na figura do professor como o detentor de saberes, implicando na recepção passiva das mensagens pelo aluno.

Na segunda, se configura a descentralização do saber, onde as redes colaborativas agenciam as trocas entre as várias linguagens que se entrelaçam no protagonismo do jovem aluno que enfrenta os desafios de desenvolver suas capacidades de trabalhar em equipe, gerenciar cronogramas, criar formas de representar por imagens, tanto as suas como as do outro, desenvolver competências relacionadas ao uso das TICs e compartilhar saberes com os professores e alunos, favorecendo um ambiente de relações horizontais na sala de aula.

1.3.1 O Papel pedagógico das mídias

O poder pedagógico dos meios de comunicação vem se acentuando na sociedade contemporânea, sobretudo com a inserção da mídia imagético-eletrônica atuando na formação dos indivíduos. A cultura ganha centralidade nesta sociedade indicando mudanças tecnológicas, sociais e políticas e a imagem exerce o papel de grande mediadora entre o sujeito e a cultura. Segundo Fernandes (2010a),

De fato, a imagem audiovisual não só assegura formas de socialização e de transmissão de informações, como também faz parte da nossa prática social e cultural. Estamos vivendo uma audiovisualização da cultura sem precedentes e, portanto, as crianças e jovens vivem uma relação diferenciada com o conhecimento pelo seu vínculo com a imagem em seu processo de formação. (p. 51)

Esta natureza educativa das mídias ocorre em várias esferas sociais, no universo escolar e fora dele. Rádio, revistas, cinema, televisão, entre outros, constituem meios de comunicação a serviço da indústria cultural¹⁹, pois aponta para o caráter da produção industrial de uma cultura que não é engendrada pelas massas e é aparentemente espontânea. Porém, segundo Loureiro e Fonte (2003) “em termos hegemônicos, com a promessa de democratização da informação e da cultura, ela (mídia imagético-eletrônica), vem reduzindo o pensamento autônomo” (p.97).

Nesta linha argumentativa, o termo pedagógico significa esse processo de produção de cidadãos-clientes que renunciam a sua autodeterminação e se prendem a elementos culturais aprovados, no cenário de configuração mercadológica que a vida cultural e social assume no capitalismo contemporâneo. Ainda esclarecendo o significado de pedagógico, Loureiro e Fonte (2003) recorrem a Libâneo (1998),

O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão dos interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. (Libâneo, 1998, p.22 *apud* Loureiro e Fonte, 2003, p 13)

Várias questões envolvem os interesses sociais em conflito quando se trata do uso das mídias no cotidiano escolar e um deles diz respeito aos entendimentos divergentes sobre o papel exercido pelas novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Para Macedo (1997), são duas as posições antagônicas geradas por um lado “na resistência da maioria dos profissionais de educação em lidar com a entrada da tecnologia na escola; de outro, os mirabolantes projetos oficiais, que apresentam a tecnologia como grande redentora dos problemas da área”. (p 40)

¹⁹ Expressão utilizada pela primeira vez no livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado nos Estados Unidos em 1947, por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, então exilados por perseguição nazista aos judeus. As atividades do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, conhecida como Escola de Frankfurt do qual eram membros, foram canceladas. (cf LOUREIRO, FONTE, 2003, p.52)

Há no argumento citado inicialmente, a resistência à submissão da escola ao mercado de trabalho e à prescrição curricular que atribui ao ensino à formação profissional e fornecimento da mão de obra. Entretanto, outras motivações podem auxiliar no entendimento dessa resistência. É recorrente a afirmação sobre a falta de intimidade dos professores com a tecnologia em decorrência das lacunas de sua formação, argumento que precisa ser aprofundado, tendo em vista que os professores estão incluídos na sociedade midiática e lidam com essas mídias na sua vida pessoal. O que se pode concordar é que o desconhecimento se refere ao uso pedagógico das mesmas.

Em pesquisa recente, denominada “Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”²⁰, 911 escolas responderam a questionários possibilitando traçar um panorama dos projetos e práticas desenvolvidos com produtos midiáticos, produção e uso de tecnologias na prática pedagógica, a fim de compor um indicador (MidiEdu) que contribuísse para desenhar políticas públicas, na expectativa de ampliar o uso de tais práticas.

Desta pesquisa, alguns indicativos foram: a quase totalidade das escolas possui *data show*, impressoras, computadores, TVs, DVDs, mas a relação do número de estudante por aparelho e a conectividade à internet é baixa; quanto ao tipo de atividades, 80% das escolas têm como prática consolidada a análise de filmes e vídeos (90,6%), fotografias/imagens (81,1%) e textos jornalísticos (80,8%).

Isto revela que há proximidade escola-cinema por programas como cineclubes e há facilidade de acesso dos professores a materiais jornalísticos possibilitando o seu uso na sala de aula. Porém, a análise de anúncios publicitários ainda é pouco difundida nessas atividades. Outra dimensão avaliada, a produção de mídia (escrita, audiovisual, sonora, eletrônica) é mínima. Só 38% produzem material escrito (jornais, histórias em quadrinhos ou revistas) e, 64% nunca realizam produção de vídeo, foto, rádio ou publicidade. Além disso, 54% não fazem atividades de produção de internet (blogs, sites, páginas em redes sociais).

Duas conclusões relevantes são: primeiro, que a maioria das escolas de ensino fundamental promove a análise de filmes, fotos e textos jornalísticos, mas poucas dão chance para os alunos produzirem seus próprios conteúdos. Segundo, é que não se pode afirmar que

²⁰ Pesquisa realizada em 2015 sob a parceria entre o Instituto Desiderata, o Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, da PUC-Rio, e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. OLIVEIRA, Vinicius. Estudo avalia uso de mídia no ensino do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <http://porvir.org/estudo-faz-diagnostico-uso-de-midia-ensino-rio-de-janeiro/> Acesso em 29/5/17

há uma relação direta entre aparelhamento e uso adequado das mídias na escola e desempenho elevado dos alunos.

Contudo, a questão básica não é como introduzir as mídias na escola, mas de que forma inseri-las no currículo na perspectiva da prática cultural de experiências escolares com sistemas, valores, comportamentos, conhecimentos que superam as expectativas de relacionar formas e conteúdos curriculares.

Nesta tensão entre as demandas dos jovens estudantes, o uso inadequado dos recursos midiáticos na escola e a urgência da inserção da mídia educação nos currículos e processos formativos, o desafio para a escola é como abordar/ repensar/ visualizar outros caminhos para o uso da mídia imagético-eletrônica tendo em vista que a escola deve complexificar a sua intervenção.

Trata-se da intervenção que pressupõe a mudança de perspectiva do modelo mecanicista tradicional de comunicação, no qual a cultura era reflexo imediato dos conteúdos difundidos pela mídia, seja ela impressa, televisiva ou radiofônica. Segundo Fernandes (2010), em discordância dessa visão, Martin-Barbero (2004) vê essa revolução cultural

como fruto da emergência do popular que começa a se configurar como o lugar desde o qual se pode historicamente abarcar e compreender o sentido adquirido pelos processos de comunicação nos diferentes grupos sociais [...] Canclini (2003), outro estudioso na linha dos Estudos Culturais, diz que essa mudança no popular revela a transformação que foi se configurando no decorrer do século XX e designa por “hibridação” os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que antes existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas. A apropriação gera novos objetos e novas práticas diferentes das que lhes deram origem. A hibridação surge da criatividade individual e coletiva nas artes, na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. As mídias são entendidas, então, como veículos de hibridação. Assim, quanto mais meios e tecnologias a sociedade dispõe mais complexificam-se os processos de comunicação e os processos culturais e sociais. (FERNANDES, 2010, p 57)

Neste sentido, a questão básica vai muito além de introduzir as mídias na escola, pois, mais interessa a forma de inseri-la no currículo, na perspectiva da prática cultural que inclui experiências escolares com sistemas, valores, comportamentos, conhecimentos para além das expectativas de relacionar formas e conteúdos curriculares. Mais do que instrumentalizar para a inclusão digital de leitores e escritores importa a inclusão social do jovem na condição de pertencimento à cidadania cultural.

Isto implica, dentre outras atitudes, em reconhecer que a bagagem cultural trazida pelos sujeitos do processo, jovens alunos e professores, para o universo escolar, precisam ser ampliados, a fim de interagir socialmente com culturas mais amplas. Implica também, em considerar o pressuposto epistemológico de que na sociedade contemporânea, conhecemos mais pela experiência mediada por representações midiáticas do que pela experiência direta.

Estes processos de comunicação intensificados no decorrer do século XX acabam afetando a transmissão de saberes curriculares e indicam a necessidade de mudanças na cultura escolar. Introduzir as práticas de produção autônoma de filmes de animação pode ser um caminho viável. É do que trata o próximo capítulo.

2 SORRIA, VOCÊ ESTÁ FILMANDO!

Este segundo capítulo está centrado na apresentação dos procedimentos desta pesquisa, dos critérios para a escolha da escola (lócus da pesquisa) e dos sujeitos atores, da análise descritiva das imagens, dos roteiros das conversas com os alunos e da metodologia de ensino utilizada durante o processo de produção autônoma. Mais do que ouvir a voz do professor, o foco neste trabalho é o aluno e seus despertares, a partir das representações juvenis veiculadas em imagens fílmicas produzidas na rede pública do Rio de Janeiro, identificando tensões e diálogos com os conteúdos curriculares.

Busca também, o entendimento da necessidade de superar a ideia que identifica o papel pedagógico do cinema de animação como um recurso didático para alcançá-lo como linguagem narrativa em culturas juvenis, bem como a articulação do seu alcance com o avanço tecnológico na contemporaneidade.

O título deste capítulo ilustra, com base nos relatos dos alunos, a possibilidade do jovem que cresce na “sociedade de controle” (Deleuze, 1992), mas tem a alternativa de passar para trás da câmera, exercitando sua autonomia. Isso porque o jovem contemporâneo tem como prática cultural, a comunicação de sua própria existência, por imagens (fílmicas, ou não). O fato de fazer parte deste momento da história, já é calcado no entendimento de que a posição de um indivíduo que precisa comunicar-se, não se esgota em passividade, e

[...] Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador [...] Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura. (Freire, 2017, p.58)

Vivendo o contexto histórico da contemporaneidade onde o tempo e o espaço são desenhados pela sociedade das imagens as juventudes inscrevem suas maneiras de ser, estar e comunicar. Assim, o jovem estudante se auto representa na criação de imagens fílmicas passando a ser o autor/ator das cenas de sua própria realidade, tal como assinala Massimo Canevacci (2016),

Por isso, o público— que era somente espectador — vem agora a ser espectador, isto é, não só participa, mas é também ator-nos-espacos. Espect-ator significa esse tipo de coparticipação que desenvolve um tipo de atitude ubíqua nos públicos. Espect-ator performático não é mais passivo, mas é parte constitutiva da obra, aplicando a tecnologia digital nos espacos metropolitanos. (CANEVACCI, 2016, p.21)

Assim, as imagens das juventudes são criadas e representadas em suas multiplicidades, simultaneamente no papel de consumidoras e de produtoras de imagens em movimentos, que além de informar conteúdos, “tem de ser capaz de estimular intelectualmente o espectador através da forma, do estilo.” (Leandro, 2001, p.32)

Nesta perspectiva, este capítulo apresenta duas seções. A primeira que apresenta o percurso metodológico da pesquisa e a segunda que trata da discussão conceitual sobre o cinema de animação buscando na pedagogia da imagem, entendida como uma questão de método, a justificativa para esta inserção, na medida em que é necessário buscar na história da arte cinematográfica as lições de imagem e de som, da estética e da ética de sua utilização educativa.

2.1 Os despertares da pesquisa

A retomada dos passos metodológicos desta pesquisa implica em identificar os marcos que a antecedem. O histórico de fazer cinema de animação com os sujeitos da escola, como profissional de cinema de animação no Projeto Anima Escola teve início em 2003 e durou cerca de dez anos, sempre na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Neste processo, ganharam relevância três produções, na medida em que ganharam visibilidade, pois, foram selecionadas entre dezenas de outras criações experimentais de jovens alunos da rede pública, para exposição e projeção no Festival Internacional de Animação, ganhando espaço nas mídias.

Dentre elas, em 2005, orientando jovens alunos do Ensino Fundamental na produção de curta-metragem de animação em dois Núcleos de Artes (Alencastro Guimarães, em Copacabana, e Grécia, na Vila da Penha), foram materializados, respectivamente, os filmes Baletéia e a boneca misteriosa e Um lugar chamado Quitungo. Em 2012, em duas turmas do 9º ano, na Escola Municipal Dunshee de Abranches, localizada na Ilha do Governador, o trabalho resultou no curta “Óculos Mágicos”.

Porém, foi somente mais tarde que ocorreu o despertar da pesquisa. Ocorreu durante a docência com as questões trazidas pelos graduandos do curso de Licenciatura em Belas Artes, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ICHS/UFRRJ), onde lecionei de setembro de 2015 até março de 2017, as disciplinas

Ilustração I, Ilustração II e Projeto Artístico, além de desenvolver o Projeto de Extensão “AnimEduca – Animação como Ferramenta Pedagógica”.

No diálogo com os discentes, do Ensino Superior, as indagações e observações de natureza pedagógica e artística foram sendo resgatadas na retomada das imagens produzidas em cada uma das três experiências fílmicas desenvolvidas na Educação Básica, resultando na escolha da pesquisa sobre o filme “Óculos Mágicos”.

O critério de seleção do trabalho criativo na Escola Municipal Dunshee Abranches (localizada na Rua Gipóia 167, Ilha do Governador dedicada ao ensino de jovens e crianças de todo o Ensino Fundamental), como campo das observações, foi o fato desta Unidade Escolar, estar, naquela ocasião, participando do Projeto Anima Escola¹⁴ e não apresentar professores, com experiência anterior em animação.

O projeto Anima Escola é uma criação dos diretores do Festival Internacional de Animação do Brasil (Anima Mundi) que desde 2003 ensina a técnica de animação a professores, alunos e multiplicadores, para que possam produzir em sala de aula os seus próprios filmes de animados. Desta forma, o projeto promove novas formas de expressão e conhecimentos necessários à vida na sociedade contemporânea, fortemente marcada pela presença do audiovisual.

Ao privilegiar a formação continuada de professores, o projeto atua compartilhando saberes de cinema de animação capacitando estes indivíduos a utilizarem esta linguagem em suas atividades docentes. De forma lúdica, a metodologia desenvolvida para a produção de filmes animados estimula o desenvolvimento de diversas habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento de crianças e de jovens: criatividade, planejamento, síntese, abstração, concentração e comunicação.

Entre os objetivos elencados no site do Anima Escola²¹ destacam-se: Introduzir nas escolas a linguagem da animação, proporcionando a professores e alunos a experiência de produzir filmes animados de forma crítica e criativa; possibilitar novos modos de produção de conhecimento, ferramentas técnicas apropriadas para a realização de filmes de animação por alunos e professores de forma autônoma; subsidiar a construção de novas práticas pedagógicas; difundir a arte da Animação, descobrindo e estimulando novos talentos; gerar um material didático diferenciado - filmes de animação que ficam à disposição das escolas para uso em sala de aula.

²¹ <http://www.animaescola.com.br/br/>

Diferentemente do citado projeto, que objetiva a formação continuada do professor, esta pesquisa se debruça sobre a atuação de sujeitos *praticantes-pensantes* ao produzirem imagens do cinema de animação, nas escolas. Como relatam, revivem ou representam seus cotidianos e de que forma a prática de animação reverbera culturalmente em um processo de empoderamento crítico em sua autonomia nas relações com o mundo.

Outro diferencial é a explicitação, por escrito, do projeto de animação denominado de interdisciplinar, por docentes de formações diversas (História, Geografia e Língua Portuguesa) e que atuavam no ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano). Há indícios de que os professores com experiências mais longas em animação na escola, possuem formação em Educação Artística ou atuam em Núcleos de Artes ou Sala de leitura, espaços escolares que apresentam uma organização de tempo diferenciado das salas de aula (Milliet, 2014, pp 40 e 45).

A escolha do universo de alunos foi um efeito do critério anterior na medida em que, selecionada a escola, somente um dos professores que havia participado da capacitação tecnológica no Anima Escola apresentou o projeto à coordenação da Unidade Escolar com a intenção de envolver suas turmas de 9º ano (na faixa etária de 13/14 anos). A amostra desse universo de dois alunos e três alunas foi delimitada de acordo com o grau de envolvimento deles com o curta.

No tratamento metodológico da coleta de dados foram utilizadas, além das fontes bibliográficas referenciadas, as fontes primárias do acervo da Escola, em imagens contidas em fotografias de *making of*, no vídeo do filme “Óculos Mágicos” publicado no *Youtube* e no site do Projeto Anima Escola, em respostas obtidas nas rodas de conversas com os alunos autores.

Nestas conversas, foram respondidas as seguintes questões: O que pensam os alunos sobre o processo de construção de um curta de animação? O que eles consideram que aprenderam? Há relação entre o que aprenderam e alguns conteúdos específicos das disciplinas envolvidas? Qual a importância do uso das mídias eletrônicas em tarefas escolares? Qual seu envolvimento com os outros membros do grupo depois do trabalho? Em que sentido a divulgação do curta produzido faz diferença para a aprendizagem? Quais as dificuldades encontradas para a realização do filme? Aprender a técnica de animação impactou, de alguma forma, o seu modo de ser? A experiência refletiu no seu modo de ver o mundo?

A análise descritiva das imagens (Duarte, 2009, p.86) foi realizada buscando a estrutura de significação do texto fílmico, isto é, os seus componentes internos e o universo

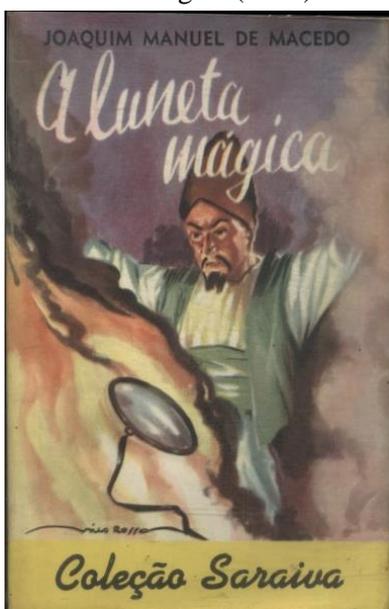
cultural em que são vistos e produzidos, o seu contexto social. O recurso inicial da análise foi definir o eixo temático e o problema que orientam a interpretação. O recurso final foi identificar os critérios para a seleção do filme “Óculos Mágicos”, articulados à escolha da Unidade Escolar e dos docentes.

2.1.1 Óculos Mágicos

O curta “Óculos Mágicos” (6’) revelou-se como produto final de um processo iniciado com a capacitação tecnológica de dois professores da Escola Municipal Dunshee de Abranches no Projeto Anima Escola, em 2011, e faz alusão ao título do clássico de Joaquim Manuel de Macedo intitulado A Luneta Mágica, publicado em 1869 (Figura 19).

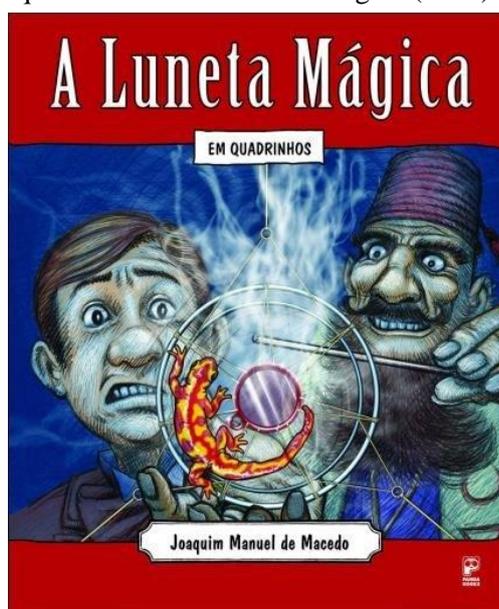
Este romance cômico recebeu uma versão em quadrinhos publicada pela Panda Books em 2009 (Figura 20), tendo sido esta versão selecionada para leitura pelos jovens alunos do 9º ano da E.M. Dunshee Abranches em 2012. A proposta apresentada na aula de História, no início do ano letivo de às turmas 1901 e 1902 foi a releitura da obra a partir dos olhares dos alunos. <https://www.pandabooks.com.br/livro-a-luneta-magica> Fonte: Compilação do autor

Figura 19 – Capa do livro: A Luneta Mágica (1869).



Fonte: Compilação do autor

Figura 20 – Capa da versão em quadrinhos de: A Luneta Mágica (2009).



Fonte: Compilação do autor

Caracterizado como um projeto interdisciplinar pelos docentes constituiu-se de atividades orientadas por professores das disciplinas envolvidas (História, Português e Geografia), nas quais os estudantes-leitores analisaram, produziram e atuaram em nova história, desvelando nela, a sua visão de mundo e da sua própria realidade. Contudo, o caráter interdisciplinar vai além do diálogo entre as três disciplinas envolvidas e está fundamentado, no uso convergente das mídias, a educação e a comunicação em diálogo permanente via TICs, ainda que representem campos de conhecimento distintos.

Além do conteúdo explícito na mensagem de Macedo sobre como a realidade deve ser vista/lida/interpretada/vivida, esta atitude vai sendo provocada no aluno no decorrer do próprio processo de trabalho como resposta às tarefas. O tema transversal elencado é a pluralidade cultural tendo em vista que a mensagem geral do texto de Macedo ressalta a importância dos vários modos de ver e de certa miopia que dificulta o relacionamento humano. O respeito e às diversidades, a partir da reflexão sobre as maneiras de ver o outro, remete aos conceitos de identidade e de alteridade. Dois exemplos podem ser citados: a miopia física e moral do protagonista Simplício e a cultura oriental do personagem armênio.

Assim, os estudantes, jovens, leitores e autores recriaram uma história do século XIX adaptando-a para o século XXI, neste curta de animação, desvelando a sua visão de mundo e de certa miopia que dificulta o relacionamento humano. A “Luneta Mágica”, ou “Óculos Mágicos”, é o objeto-símbolo que ora auxilia, ora prejudica a visão do bom senso.

A metodologia de trabalho adotada é a que enfatiza o uso didático das Tecnologias de Informação e de Comunicação na produção de filmes, e que foi oferecida pelo Projeto Anima Escola, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no curso de capacitação tecnológica para professores.

As etapas da produção do filme ocorreram da seguinte forma:

- Planejamento (fevereiro). Nesta etapa ocorreram: encontros entre os professores e a coordenação pedagógica; busca de parcerias para o desenvolvimento do trabalho; escolha das turmas de 9º ano para o trabalho; apresentação da proposta aos alunos para debate e negociação, projetando imagens do Livro “A Luneta Mágica em quadrinhos”.

Figura 21 – Fase de Planejamento



Fonte: Compilação do autor

- Pesquisa (março e abril), onde ocorreram atividades interdisciplinares nas aulas de História, Português e Geografia. Os conteúdos curriculares elencados foram respectivamente: aspectos sociais e políticos do Segundo Reinado; linguagem verbal e não-verbal; aspectos físicos e socioeconômicos do continente africano
- Roteiro (maio) planejamento das oficinas de animação; reuniões extraclasse com grupos de alunos- redatores (formaram comunidade online - *Facebook*) e produção de uma nova história.

Figura 22 – Elaboração do Roteiro



Fonte: Compilação do autor

Figura 23 – Elaboração do Storyboard



Fonte: Compilação do autor

- *Storyboard* (junho, julho e agosto) realização das oficinas de construção das sequências das cenas;
- Confecção das artes dos cenários e personagens (setembro) em grupos de desenho, pintura e recorte;

Figura 24 – Criação de Personagens



Fonte: Compilação do autor

Figura 25 – Criação dos Cenários



Fonte: Compilação do autor

- Filmagem (setembro e outubro) fotos quadro a quadro; escolha do título e uso do Muan (Manipulador Universal de Animação) www.muan.org.br;

Figura 26 – Fase de Animação



Fonte: Compilação do autor

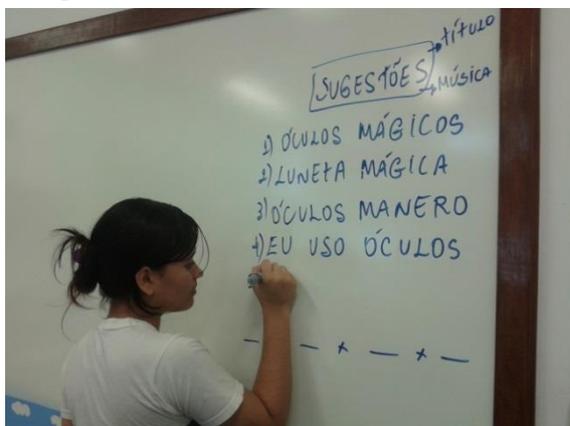
Figura 27 – Fase de Animação



Fonte: Compilação do autor

- Edição (outubro e novembro) do som e da dublagem no Anima Mundi;

Figura 28 – Processo de Escolha do Título



Fonte: Compilação do autor

Figura 29 – Fase de Edição das cenas animadas



Fonte: Compilação do autor

- Avaliação (novembro) troca de experiências entre professores, sob o título “Das dificuldades às possibilidades: produção autônoma do curta ‘Óculos Mágicos’ no Projeto Anima Escola”.

Após a apresentação do curta para o público em geral, os jovens autores participaram de rodas de conversa, via Facebook e presencialmente, avaliando a produção e corroborando o texto publicado no blog da rede a que pertence a escola.

[...] Então, foi reconstruída a narrativa com a inserção dos movimentos, que deram vida/alma (anima) às imagens. Um desenho animado!

[...] os quadrinhos estão a serviço da imaginação e do movimento corporal (olhos e mãos) do leitor que “caminha” de uma cena a outra. Ela aproxima o estudante da linguagem literária na busca dos seus próprios percursos de leitura e de aprendizagem.

[...] A exposição em festivais internacionais ratificou o protagonismo dos alunos que, ao final, aplaudiram! Assim, o encantamento que o aprender animando exerce sobre os alunos atua como um terreno fértil na construção do conhecimento e no fortalecimento dos laços com o outro. (<http://www.rioeduca.net/blog.php?mes=9&ano=2013&bid=16&pg=2>)

Figura 30 – Exibição do Curta no Festival Anima Mundi



Fonte: Site Rioeduca²²

As relações entre estas avaliações e o planejamento inicial do Projeto podem ser identificadas nas imagens capturadas durante o processo de produção do Curta. Estas relações dizem respeito ao diálogo e aos dilemas curriculares na medida em que no planejamento do Projeto foi desenhado um “Quadro de Competências” que grosso modo correspondem às falas dos jovens sobre: o processo de construção do conhecimento durante a criação um curta de animação na escola; o uso das novas tecnologias para a comunicação fora da sala de aula, e as dificuldades encontradas durante a produção do curta

“É um processo bem legal, há várias etapas, une os amigos, mas requer um esforço grande, pois são muitas fotos que são tiradas, precisa colorir, criar roteiro, gravar áudio, entre outras coisas. (...)”

Sim, usávamos o Facebook pra tirar as dúvidas e para adiantar coisas também. O pouco tempo que tínhamos nas aulas não dava pra resolver tudo. (...)

O tempo. Infelizmente tínhamos pouco tempo de aula pra fazer tantas coisas. Nós precisávamos tirar fotos, pintar, escrever o roteiro, gravar o áudio, aprender como fazia tudo também. E o silêncio da turma na sala era essencial. ” (Karla Daniele Franzi)

Das competências entendidas como mobilização e potencialização de um feixe de habilidades estão explicitadas nas falas e imagens algumas práticas valorizadas pelos jovens envolvidos tais como “comunicar-se e colaborar”, “ser criativo e inovar”, “pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões”, “cidadania digital”. Assim, disseram em seus relatos que:

²² Disponível em: www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=16&id=3797

“Aprendi, além de técnicas bem interessantes, o trabalho em equipe. Levo comigo também o aprendizado da determinação, pois precisamos bastante dela pra concluir o trabalho (...)

Houve uma grande relação, pois no curta foram mostrados os antigos cenários do Rio de Janeiro, perpassando pela história da cidade. Lembro de algumas falas do tio Nonato (personagem que fiz a dublagem) que diziam sobre a história da construção de algumas casas no Centro (...)

Impactou de uma forma bem inesperada. Eu sempre assisti muito as animações na televisão, porém não tinha nenhuma noção do processo de construção delas. Agora que participei de cada etapa, me vejo mais crítico e dando mais valor, pois eu senti na pele o quanto a tarefa é árdua e o tamanho do empenho que os envolvidos têm que ter. (...)

Com toda a certeza. Em cada parte do processo houve uma aprendizagem. A história em si já carrega um grande ensinamento, a ideia do bem, do mal e o equilíbrio que é o bom senso. Essa história irei carregar comigo pro resto da vida” (Matheus Pinheiro)

2.2 Cinema é animação e animação é cinema

Expressão recorrente na fala dos alunos, “ir ao cinema” atribui um significado que o caracteriza no senso comum, como prédio que possui localização física, o que difere das acepções sugeridas na frase “levar o cinema à escola”. Neste segundo entendimento, é preciso considerar que do ponto de vista da prática educativa pode ser questionado: primeiro, se o cinema “levado à escola” se refere à inserção nela, das produções cinematográficas já prontas; segundo, se a proposta pedagógica é a de produzir/criar/fazer cinema na escola; terceiro, se ambas as situações estariam inseridas no cotidiano das salas de aula. Entretanto, para qualquer destas intenções é imprescindível remeter às teorias sobre cinema como sendo “substituto do olhar, arte, linguagem, escrita, pensamento, manifestação do afeto e simbolização do desejo.” (AUMONT e MARIE, 2003, *apud* FRESQUET, 2011)

Ainda que as iniciativas como estas já venham ocorrendo no universo escolar como alternativas às pedagogias tradicionais de transmissão de conteúdos, elas revelam-se insuficientes enquanto não forem concebidas como compartilhamento de saberes onde o docente da pedagogia explicadora, que determina a hierarquia dos saberes no currículo das disciplinas, admita correr o risco da emancipação intelectual do aluno, no sentido de Rancière (2002).

Esse processo emancipatório é possibilitado a partir da experiência direta do aluno que deve dizer como viveu a travessia do filme, mobilizando encontros com o outro (o cinema), ultrapassando as barreiras impostas pela intencionalidade do planejamento do professor sobre quais conceitos têm que ser aprendidos com o filme, exibido ou criado. Ao se colocar no

interior do outro e identificar aspectos heterogêneos e diferentes de suas experiências, o aprendiz desperta acessando o que ainda não conhece. Importa que, ao olhar a cena ele consiga ver além dela, construa e desconstrua imagens e que mostre o indizível entre o visível e o oculto ao representar o que é pensado.

Deixando para trás as amarras da realidade e da racionalidade do que é obrigado a aprender, o aluno pode tornar-se cineasta, ao capturar fragmentos do cotidiano em frames ou *flashes* e ao descobrir que a seleção expressa nos movimentos da imagem, revela também as intenções, desejos e sonhos de quem produz o filme, influenciado pelo contexto histórico. Assim, a ponte para o encontro da fantasia, ou do currículo oculto²³, com a realidade na linguagem cinematográfica, é a cultura escolar em sua pluralidade.

Esse encontro com a fantasia pode ser entendido a partir da atração pelo movimento, natural nos animais, mesmo nas formas de vida mais embrionárias, instintivamente o movimento é um código reconhecido, bem como a ausência dele, uma vez que a imobilidade do corpo revolve a ausência de vida. Para o *homo sapiens*, é ancestral o impulso pela busca da representação do movimento, data do Período Paleolítico em Altamira, na Espanha um exemplo popularizado: uma pintura rupestre de um javali retratado com oito patas (Figura 31), na tentativa embrionária; representar que o animal se move, é vivo, que na caça, a vida é latente e não poderia ser representada em estática. Deu-se bem mais que dez mil anos, até que o animador polonês Witold Giersz conseguisse em seu filme *Signum* (2015) concretizar as expectativas dos artistas do Cro-magnon (Figura 32); e com mais de humor, o mesmo tema inspira a vinheta *Juranassic*, produzida por alunos da *Gobelins l'école de l'image* para o festival de Annecy, em 2002 (Figura 33).

Figura 31 – Javali rupestre, Altamira (Espanha)



Fonte: Wikipedia²⁴

Figura 32 – Cena do filme “*Signum*”



Fonte: Wikipedia²⁵

²³ Giroux (1986) que destaca a noção de currículo oculto como sendo “as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula.” (GIROUX, 1986, p. 71).

²⁴ Disponível em: https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Altamira,_boar.JPG

Figura 33 – Cena da vinheta “*Juranessic*”



Fonte: Site da Gobelins l'ecole de l'image²⁶

Na antiguidade, a evolução do pensamento em sequência objetivando a identificação com o movimento, é clara na arte greco-romana conforme George Sifianos (Figura 34) exemplifica em sua vinheta *Frise du PARTHENON/Boeufs* (2014). Contudo, somente na modernidade, com a evolução da tecnologia, tornou-se possível sobrepor com eficiência cada imagem/quadro que compõe a sequência na construção de um movimento. E no que diz respeito à leitura de imagens, a pós-modernidade passa a ressignificar as representações da antiguidade, quando Hércules (*Disney Animation Studios*, 1997) e O Príncipe do Egito (*DreamWorks Animation*, 1998) entregam “com vida” as imagens inertes, ainda que narrativas, das ânforas e hieróglifos de outrora (Figuras 35, 36 e 37).

Figura 34 – Cena do curta “*Frise du PARTHENON/Boeufs*”



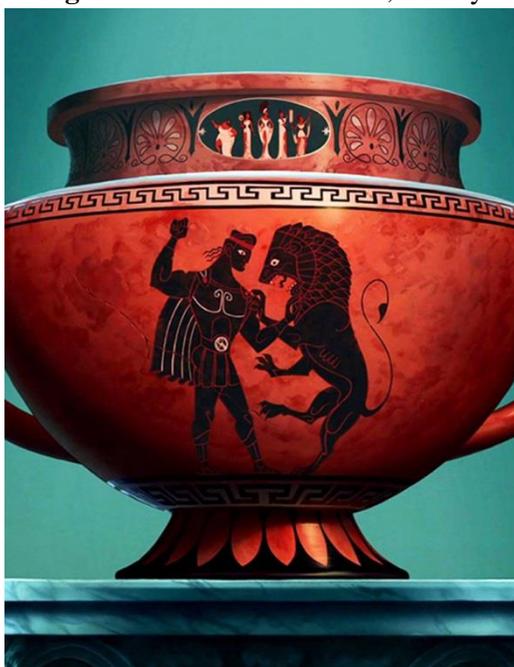
Fonte: Site Greek Animation²⁷

²⁵ Disponível em: http://www.polishshorts.pl/en/director/3210/witold_giersz

²⁶ Disponível em: <https://vimeo.com/channels/63883/64372>

²⁷ Disponível em: <http://www.greekanimation.com/artists/sifianos-giorgos/>

Figura 35 – Filme Hércules, Disney



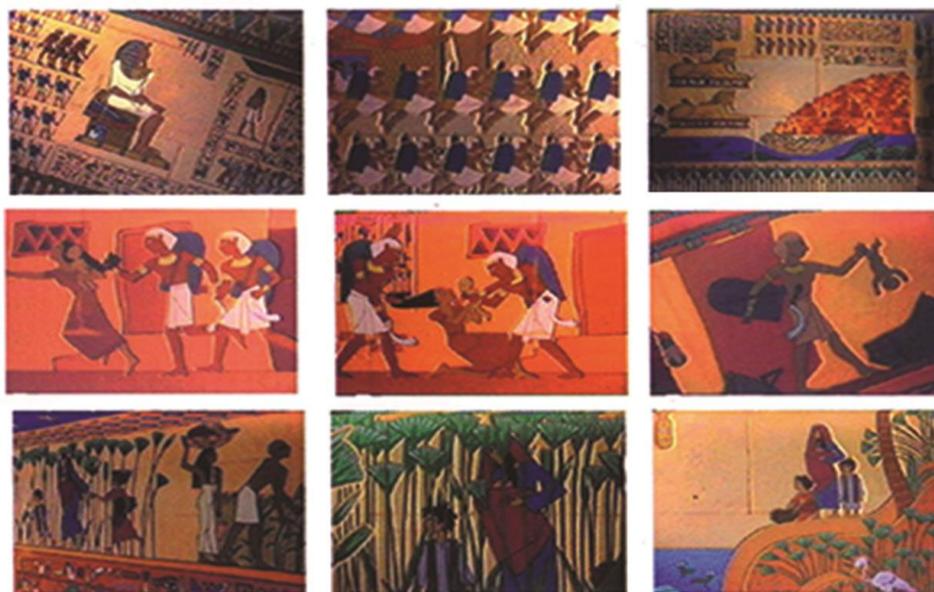
Fonte: Captura de tela do filme

Figura 36 – Filme Hércules, Disney



Fonte: Captura de tela do filme

Figura 37 – O Príncipe do Egito, Dreamworks



Fonte: Site SCBWI²⁸

Os primeiros dispositivos técnicos que propiciaram o amadurecimento das ideias sobre a representação do movimento surgiram no Renascimento em 1646 com o jesuíta alemão Athanasius Kircher em sua invenção intitulada a “lanterna mágica” que projetava imagens estáticas ampliadas sobre uma tela. Desenvolvimentos posteriores Fariahm com que as imagens ganhassem movimento,

²⁸ Trecho "Pesadelo" onde hieróglifos animados contam a história da perseguição de Moisés. Disponível em: <https://www.wordsandpics.org/2015/08/featured-illustrator-julia-woolf.html>

através de uma placa fixa e outra móvel colocadas de forma sobreposta. A ilusão de movimento estava criada, ainda que esta fosse muito rudimentar.

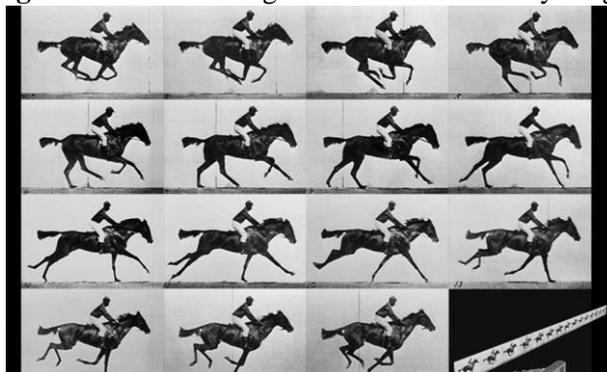
Somente a partir do século XIX se alcançou ciência e tecnologia que deram autonomia às imagens projetadas. Em linhas gerais, os caminhos perpassam as pesquisas relacionadas a persistência retiniana²⁹, a evolução da fotografia, os brinquedos ópticos como o Taumatrópio, Zootrópio, o Kineógrafo (*Flipbook*), o Praxinoscópio, o teatro ótico de Émile Reynaud (Figura 38), as experiências de cronofotografia de Eadweard Muybridge (Figura 39), e seguem até o cinematógrafo dos irmãos Lumière³⁰ (Figura 40).

Figura 38 – Teatro Ótico de Émile Reynaud



Fonte: Wikipedia³¹

Figura 39 – Cronofotografia de Eadweard Muybridge



Fonte: Wikipedia³²

²⁹ A oficialização da ilusão do movimento nasceu de um artigo intitulado “The persistence of vision with regard to moving objects, em 1824 de Peter Mark Roget. Médico e um dos fundadores da Escola de Medicina da Universidade de Manchester. Com suas experiências, Roget tentou demonstrar no artigo que o olho humano retém imagens por uma fração de segundo enquanto outras imagens estão sendo percebidas. Defendia ainda que o olho humano interpreta imagens vistas em sequência como sendo uma única imagem em movimento, se forem exibidas rapidamente, em uma determinada ordem e velocidade. Este fenômeno foi nomeado persistência da visão ou persistência retiniana. (Mazza, 2009)

³⁰ Auguste Lumière e Louis Lumière foram os inventores do cinematógrafo (que permitia filmar e projetar imagens), sendo frequentemente referidos como os pais do cinema.

³¹ Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Théâtre_Optique#/media/File:Theatreoptique.jpg

³² Disponível em:

https://en.wikipedia.org/wiki/Sallie_Gardner_at_a_Gallop#/media/File:The_Horse_in_Motion_high_res.jpg

Figura 40 – Vistas do Cinematógrafo dos irmãos Lumière



Fonte: Site Musée de Confluences³³

A palavra cinematógrafo vem do grego κίνημα – kinema (movimento) e γράφειν (descrição). A máquina dos irmãos franceses é uma evolução do cinetógrafo de 1888, obra de Thomas Edison, que a considerou uma curiosidade e uma perda de tempo. Capaz de filmar e projetar películas, o aparelho dos Lumière foi tecnicamente superior a seus antecessores.

“Marcos Magalhães (animador e diretor-fundador do festival Anima Mundi) defende que o Teatro ótico de Reynaud é a autêntica origem da linguagem cinematográfica conforme conhecemos hoje. Este espetáculo era infinitamente mais próximo do que hoje chamamos “cinema”: continha narrativa, montagem, diálogos, música e participação ativa da plateia, em um grande espetáculo de projeção” (MAGALHÃES, 2009 apud COELHO, 2012).

De fato, o fazer cinematográfico dos Lumière advinha da pesquisa industrial, e seus primeiros filmes eram apenas amostras documentais do cotidiano com a simples finalidade de vendero “produto” cinematógrafo. Gilles Lipovetsky comenta o surgimento quase acidental do cinema e da arte cinematográfica:

O cinema nascente (...) inventa a si mesmo, sem antecedente, sem referência, sem passado, sem genealogia, sem modelo, sem ruptura nem oposição. É naturalmente, ingenuamente moderno. E o é tanto mais na medida em que se originou de uma técnica sem ambição artística particular. Os irmãos Lumière, quando o inventam, são industriais, não artistas, e o que eles primeiro filmam traduz isso: uma saída de fábrica. É a técnica que inventa a arte, não a arte que cria a técnica. (LIPOVETSKY, 2009, p.34 apud COELHO, 2012)

³³ Disponível em: <http://www.exposition-lumiere.fr/?lang=en>

Assim se dá a gênese do cinema, e do cinema de animação. Segundo Sebastián Denis (2010) seria suficiente tratar como “cinema” porque aquilo que se chama de “cinema de animação, é antes de mais, cinema. (...) é uma ferramenta multiforme e inconstante, em função dos desejos do realizador e do produtor.” Segundo ele, Animação é uma técnica, e não um gênero; podendo assim ser diretamente tratada por cinema. Não obstante, é possível dizer que o cinema nasce da animação uma vez que seu surgimento vem das imagens planejadas quadro a quadro. Conquanto seja também possível dizer que animação é cinema, pois ambos podem ser definidos, ainda que rudimentarmente, como linguagem, e como a arte de fixar e de reproduzir imagens que suscitam impressão de movimento.

A rápida evolução tecnológica que se deu a partir deste nascimento é o componente fundamental para a aproximação do cinema de animação como linguagem e sua entrada nos espaços escolares. Sobretudo a partir dos anos 90 quando há uma definitiva consolidação dos computadores como itens de consumo doméstico, disponíveis como instrumento de trabalho e de entretenimento. As imagens em movimento passam a habitar corriqueiramente os cotidianos e a forma de se comunicar.

Como linguagem diferenciada, a imagem não estática denominada de animação, recebe o significado de Jacques Aumont e Michel Marie (2006) que a compreendem como derivada da tomada de cenas analógicas recheadas de movimento. Acrescenta Lucena Júnior (2001, p. 29), ao recorrer à etimologia da palavra animação, que na sua gênese latina *animare*, significa dar vida. Ou ainda, do grego *anemon*, pode ser vida ou movimento, por que

ANIMAÇÃO, além de significar alegria, disposição e energia, sinais positivos para a vida e a alma, é também o nome pelo qual conhecemos a arte de criar movimentos através de uma ilusão ótica. Através de meios técnicos como o cinema, o vídeo, o computador ou até mesmo com aparelhos simples e engenhosos, é possível criar esta ilusão e inventar novas formas de VIDA, ou seja, movimentos que nem sempre precisam corresponder realidade que conhecemos. (MAGALHÃES, s/d) (grifos do autor)

Em uma conversa com Ira Shor, publicada em 1987, Paulo Freire diz (SHOR, FREIRE, 1996, p. 509): “a amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá ‘vida’. A comparação pode ser levada ao ato de animar, uma vez que é fundamental conhecer, dissecar, compreender o objeto que ganhará vida, seja ele o tema tratado no roteiro ou o personagem a ser animado. Freire (2003) critica a prática educativa que se resume apenas em transmitir o conhecimento onde o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva. É possível dialogar com Rancière (2010), quando ao retomar as experiências de Jactot, valoriza a emancipação intelectual através de um professor que assume outro posicionamento, pois “para

emancipar alguém, é preciso ser-se emancipado. É preciso conhecer-se a si mesmo (dar vida) como viajante do espírito, parecido com todos os outros viajantes, como sujeito intelectual participante da potência comum dos seres intelectuais.” (Rancière, 2010, p. 40).

Possivelmente, poucas imagens ilustrarão tão bem o protagonismo e emancipação estudantil quanto um aluno com uma câmera nas mãos, proporcionando que este indivíduo desperte para novos olhares e novas perguntas. Usemos a metáfora da lente que se abre, como os olhos, num despertar. Para Bergala (2008), o cinema deve ser utilizado, enquanto arte (criação do novo), para promover o encontro com a alteridade, como uma forma do espectador relacionar sua existência a partir da visão do outro, compreendendo o mundo com um olhar diferenciado e sensibilizado na experiência do contato.

Berino (2017) coloca que esta “é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos”. A apropriação de um objeto através do conhecimento atribui um sentido a esse objeto antes inexistente. A ideia coaduna com o pensamento de Bergala sobre a experiência da passagem ao ato ser algo insubstituível, por gerar saberes não acessíveis apenas pela análise dos filmes. O importante é o processo criativo, o ato de se apropriar e compartilhar com um rastro de aprendizagem e o professor é o motivador desta experiência emancipadora, deste despertar.

Nas palavras de Bergala:

Quando acompanhado de um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma “primeira vez” levada a sério, tomada como uma experiência inaugural decisiva. (p. 210)

E a criatura tem vida própria, mexe os dedos: “*It’s alive! It’s alive!*” Como Dr. Frankenstein (*Frankenstein*, 1931) geramos vida. Criamos. E a criação nos move, a todos.

Figura 41 – Cena do filme “*Frankenstein*”, Universal 1931.



Fonte: Site IMDB³⁴

³⁴ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0021884/quotes>

2.2.1 Lei 13.006/14: o cinema vai à escola?

Ao longo da história do capitalismo, as políticas social e educacional sofrem ajustes em cada conjuntura, leia-se fases do capital. Segundo Motta (2012), o Estado capitalista é na sua gênese, um estado de classe que não impõe a sua religião, mas educa, dirige, organiza a sociedade para uma determinada vontade política.

Por isso, o estado aprimora cada vez mais, os seus mecanismos de hegemonia principalmente a função de dirigir a cultura intelectual e moral da sociedade, isto é, a superestrutura (elaborando e divulgando ideologias). Daí a importância de se entender a relação entre educação e a questão social na história das sociedades capitalistas. Conclui-se que “nem o sociocultural se realiza fora da esfera do socioeconômico, nem o socioeconômico pode efetivar-se desprezando sua face cultural e ideológica.” (SANTOS, 2012, p 72).

Estas reflexões podem ser ilustradas com as alterações curriculares provocadas pela Lei 13.006/14, que, na perspectiva de Fresquet (2015), dizem respeito às potencialidades e às fragilidades da obrigatoriedade de filmes brasileiros nas escolas. É referente ao artigo 26 da LDB o 8º parágrafo, determinando: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais”.

Importa questionar se a nova Lei pode se tornar apenas mais uma forma de determinar ao professor e à escola, o quê e como eles devem ensinar, além de interferir equivocadamente em gastos estatais com atividades de cinema já financiados. Esse é um dos riscos possíveis quando se legisla sobre a obrigatoriedade de produtos que são, também, comerciais, nas escolas. Por outro lado,

A existência de uma legislação que não somente apóie, mas que garanta a experiência com o cinema nas escolas brasileiras pode significar a ampliação da circulação de múltiplas vozes, múltiplos saberes e modos de ser e de compreender o mundo no cotidiano da escola, podendo ainda contribuir para a reinvenção de um currículo que contemple outras performances culturais: saberes e práticas silenciadas por uma lógica colonial que insistem em frequentar muitas escolas e seus currículos. (ALVES et al., 2015, p.69)

Cabe a este ponto, analisar o contexto educacional que engendra o currículo oficial em seus mecanismos legais de implantação na Educação Básica, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Plano Nacional de Educação (2011), em articulação com a Lei 13.006/14.

Estas reflexões são relevantes porque, dentre outros aspectos, as orientações e normas vigentes trazem novos desafios para a práxis, e para isso, é imprescindível articular teorias e práticas educacionais levando em conta o cotidiano dos sujeitos na escola, suas complexidades, indagando sobre suas condições concretas, sua história, seu entorno e sua organização interna.

Desta forma, cumpre observar algumas articulações entre a legislação municipal e federal sobre o currículo oficial e prescrito que, neste recorte temático, é dirigido à Educação Básica, mais especificamente ao nível de ensino denominado Fundamental, na regularidade da escola pública municipal do Rio de Janeiro, para atendimento aos alunos, cuja faixa etária vai dos sete aos quatorze anos.

Este currículo, concebido para “a juventude” na contemporaneidade é aqui analisado de acordo com as conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais que, no Brasil, caracterizam o período histórico que se apresenta sob as mudanças da política desenvolvimentista para a do neoliberalismo.

As indagações sobre o currículo, presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. (GOMES, 2009, p.9)

Em 20 de dezembro de 1996, foi assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, ainda vigente, que vinculada às diretrizes estabelecidas no Art. 26:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Outro documento que fundamenta a política educacional contemporânea elaborado em 1996 foi o Plano Nacional de Educação (PNE) que só foi aprovado em nove de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, ao sancionar a Lei nº 10172. Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas fossem cumpridas até o fim desse prazo (2010).

Apesar de originária da pressão de várias entidades, constituídas, sobretudo por educadores, profissionais da educação, pais de alunos e estudantes, seus críticos assinalam

que por possuir vinte metas, essa lei dificulta o foco em questões primordiais e não apontava as consequências para aqueles que não cumprissem suas determinações.

Além disso, algumas questões importantes foram vetadas pela presidência, como o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) direcionado para a educação, em 3%, em razão da crise econômica; e a responsabilidade pela educação, mesmo a pública, foi colocada como uma tarefa de todos, descentralizando a responsabilidade do Estado quanto a isso. Porém, isso não ocorreu no que se refere às decisões, que poderiam ser compartilhadas considerando as pontuações e vontade dos diversos segmentos sociais do nosso país.

Ressalte-se, entretanto, o valor da meta de número 02 que prevê universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e a garantia de que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Acrescentando que, de acordo com as determinações legais de alcançar a educação integral para todos e a formação do cidadão participativo reflexivo e autônomo, a organização curricular no âmbito municipal, confirma as normas obrigatórias explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este último, constituído por recomendações, orientações e referências curriculares que apesar de não definir objetivos ano a ano, passaram a orientar as ofertas educacionais em todos os sistemas de ensino.

Assim, nas Orientações Curriculares para o ensino de Artes Visuais, na rede municipal do Rio de Janeiro, em vigor à época do Projeto “Óculos Mágicos” também estava presente a proposta de valorização das intervenções escolares que assegurassem a mobilização de saberes dos alunos, coerente com a construção de um currículo que considerasse as características e as necessidades locais. Daí que as Orientações Curriculares parecem não impor um caminho único. Eis o *caput* do texto:

A RESOLUÇÃO SME Nº 1178 , DE 02 DE FEVEREIRO DE 2012 Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e CONSIDERANDO que a Lei nº 9.394/96 atribui, em seu Art. 26, competência aos sistemas de ensino para estabelecer sua Matriz Curricular adequada às características regionais e locais, desde que preservada a base nacional comum; DIÁRIO OFICIAL de 7 de fevereiro de 2012 Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim125.pdf>

Contudo, ao longo do tempo, as tentativas não puderam se concretizar por causa das políticas públicas relativas à educação, pois, num dado momento, o Estado tinha a obrigatoriedade de fornecer a educação pública para os cidadãos, e em outro, não. Essas oscilações do dever do Estado frente à educação geraram consequências para a nossa educação que perduram até hoje. As DCNs só se concretizaram graças à redemocratização do país, quando se reabriu o debate em torno da questão da educação pública e das questões curriculares.

Ainda que assinado em momento posterior à produção do curta em análise, outro aparato legal que alterou a LDB no que diz respeito à questão do currículo oficial do Ensino Fundamental deve ser observado com atenção. É a Lei nº 13.006, de junho de 2014, ao determinar que

“A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.” “Esta inclui um parágrafo ao artigo 26 da lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.”

Outras determinações importantes desta Lei buscam promover ações relativas a formações de profissionais como educadores, arte-educadores e mediadores de leitura que articulem as áreas da cultura, educação e comunicação, a partir de práticas de cultura digital e uso das mídias audiovisuais.

É igualmente relevante o aspecto que assinala a valorização da cultura local, contemplando, por exemplo, as escolas da zona rural ao destinar recursos financeiros para a realização de atividades culturais nas escolas e para o financiamento de projetos de produção de conteúdos audiovisuais brasileiros independentes não publicitários.

Acrescenta ainda, a criação de mecanismos que permitam o acompanhamento, pelo setor cultural, da implementação da Lei Federal nº 13.006, de 24 de junho de 2014, que obriga as escolas a exibirem duas horas mensais de conteúdo cinematográfico brasileiro.

Ainda que na justificativa desta Lei apareça o argumento de que a arte é basilar no processo educativo, algumas críticas apontam: que seria maior o gasto para os cofres públicos, há a falta de infraestrutura das escolas, sobre a transparência os critérios a serem utilizados na seleção desses filmes. Principalmente, no que se refere aos cuidados para evitar o discurso do consumo. Conforme afirma Fresquet (2015)

Embora ela já apareça como justificativa, na hora de organizar a Lei não consideramos saudável para a escola, nem para o próprio cinema, uma

justificativa dessa ordem. Ou seja, para justificar a Lei poderíamos dizer: precisamos formar consumidores para o cinema brasileiro, mas quem forma consumidores para cinema forma, antes, consumidores para qualquer coisa. A escola seria então uma extensão da propaganda? Uma busca por cativar futuros consumidores de um produto que precisa ser vendido? Parece-nos que a retórica da indústria não pode ser o fim para o cinema na escola. A indústria é historicamente no Brasil o argumento de muitos poderes para conquistar verbas públicas – esse não pode ser mais um desses projetos. (p.14)

Há de se observar também, os fatores históricos engendrados na produção e distribuição do cinema brasileiro, marcado pelo poder hegemônico de grandes empresas. Desta forma,

Pensar o cinema na escola como experiência estética implica construir uma ética em que o cinema possa ser um exercício de liberdade e não uma fonte alimentadora de um hegemônico mercado cinematográfico brasileiro que veja na infância a formação de um mercado consumidor. (ALVES, SOARES, PASSOS, PEREIRA, 2015, p.70)

Outras argumentações contrárias a esta Lei afirmam que ela é pedagogicamente equivocada na medida em que os jovens alunos seriam obrigados a assistir filmes nacionais, o que vai de encontro a estimular o gosto pela diversidade da sétima arte. Ou ainda, que o ato de assistir remete à passividade do espectador, quando mais positivo seria, que houvesse a autoria da produção pelo aluno.

Consideremos o posicionamento de Alain Bergala sobre a inexistência da passividade completa, uma vez que a passagem do filme já promove reflexões e movimentos de alteridade. Sem destituir a importância da prática, este autor questiona se não é mais rico para o processo educativo um plano ou um filme que implique o estudante em uma experiência singular de ritmo, diversidade estética e de alteridade – e neste sentido, mais valioso seria exibir um bom filme de outra nacionalidade, do que um filme brasileiro ruim. Além disso, convém observar que:

O cinema na escola opera imediatamente a transmutação de todos em espectadores. Diante da tela acontece uma horizontalização de nossa condição, até nas posturas dos corpos, professor e alunos não estão mais contrapostos em dois lados, mas se viram para juntos para assistir ao filme, se colocam no mesmo lugar, com a tela como foco de atenção. Esse lugar do espectador, entretanto, não é simples. Para Comolli (2008), assistimos hoje a uma luta feroz por duas concepções de espectador: a primeira que quer a alienação e a submissão do mesmo pela dependência do divertimento e o controle da subjetividade, e a segunda que postula a promessa de maior liberdade e responsabilidade dos sujeitos-espectadores pela intensificação das experiências subjetivas e pela possibilidade de desenvolver uma consciência crítica e criativa. Fica claro que qualquer redução do cinema ao

entretenimento ou à lógica do espetáculo retira o próprio cinema da cena educacional. (FRESQUET, 2015, p.9)

A mesma autora, afirma que ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar (2015, p.15). Mais ainda, o simples cumprimento do rigor da lei está no sentido inverso da proposta pedagógica progressista que preza a interatividade, a descoberta, a autonomia e emancipação.

No que tange às propostas pioneiras que efetivaram a presença do cinema de animação na escola, no viés da autoria dos jovens alunos, Dias (in LEITE, 2015, p.98) traz importante contribuição ao sinalizar que no Brasil e no mundo, alguns pioneiros se colocaram como mediadores do protagonismo da livre expressão de desenhos animados nas escolas.

Segundo ela, em 1960, a Association Internationale du Film d'Animation (ASIFA) foi criada na França com o apoio da Unesco para promover o entendimento cultural entre as nações através da arte da animação.

Na América Latina, foi criado o *Plan de Niños*, pelo equatoriano Luis Campos Martinez ainda na década de 60. No Brasil, em 1970, a cineclubista Marialva Monteiro funda a Associação de Cinema e Educação (Cineduc), com o objetivo de promover alfabetização visual simultaneamente ao letramento e escrita. Nos dez primeiros anos, esta Associação realizou 110 filmes em escolas privadas com cursos de três anos.

Leite (2015), ao entrevistar animadores brasileiros citados em sua obra sobre a produção brasileira contemporânea de Cinema de Animação, destaca dois pioneiros das experiências de produção de curtas animados com crianças e jovens: Wilson Lazaretti, que funda o Núcleo de Cinema de Animação de Campinas em 1975 e Mauricio Squarisi que se une ao projeto em 1980. Perguntados sobre “Qual a importância de fazer com e para as crianças? A animação ajuda no desenvolvimento?” assim responderam:

“A gente vai um pouco mais além do que uma simples ‘importância’ porque nosso objetivo é fazer com que a criança crie o seu próprio mundo animado e não o receba consumindo pelos valores dos adultos.” (Lazaretti, p. 200)

“...percebemos que não é somente o conhecimento do desenho animado que essas crianças adquirem, notamos que melhora a sua autoestima. De outro lado, acredito que trazemos para o mundo da animação o olhar diferenciado dessas crianças, que, por terem uma experiência de vida diferente, seus trabalhos refletem essa vivência. Portanto, a animação ajuda muito no desenvolvimento da criança.” (Squarisi, p.176)

Deste movimento precursor de articulação mundial entre o cinema de animação e as escolas frutificaram os Festivais Internacionais de Animação como o Anima Mundi e Projetos

como o Anima Escola que vem se solidificando ao longo de duas décadas na parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, cabe perguntar se os elementos culturais que caracterizam a identidade das juventudes *praticantepensantes* na rede pública do município do Rio de Janeiro, entendidas no quadro dos “novos movimentos sociais”, podem estar enfrentando dilemas e simultaneamente dialogando com a legislação educacional que dispõe sobre as Orientações Curriculares de âmbito municipal no cenário político neoliberal.

Este é o cenário aonde o processo de implementação da Lei 13.006 acontece simultaneamente a dois movimentos de significativa importância no país: o acordo de cooperação técnica MEC-MINC para o próximo biênio (2016-2018) e a definição da Base Nacional Curricular Comum (2017), onde o cinema não é citado sequer como componente das linguagens artísticas.

Apesar dos argumentos a favor da Lei de 2014, que obriga a exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica, há muitos questionamentos que indicam seus equívocos, sobretudo de caráter pedagógico, e que podem estar desconsiderando os aspectos culturais relativos aos jovens alunos da rede pública. É, portanto, o início de uma jornada em busca do entendimento das dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, o que reforça a necessidade de estudos sobre a importância da produção autônoma do cinema de animação na escola.

2.2.2. Os labirintos na formação do animador

Tomando como perspectiva ações escolares que possibilitem aos alunos vivenciarem o cinema de animação como linguagem, cabe refletir sobre um possível estímulo à formação profissional, uma vez que dessa forma via professor cria-se possibilidades para o desenvolvimento da sensibilidade, do empoderamento e da autonomia dos jovens.

Trata-se de vivências no sentido freireano de atuação consciente onde há uma relação direta entre saber e poder e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1987). Quanto mais cultura de cinema nas escolas, com atividades pedagógicas de natureza criativa, reflexiva e participativa, mais experiências sensíveis desses jovens alunos no sentido de

vislumbrem não somente seus interesses profissionais na área, mas da sua inserção sociocultural com cidadãos participantes.

Porém, o que oferecer, quando a realidade educacional, na atualidade, apresenta poucas oportunidades de formação sólida, sobretudo, para os jovens alunos das camadas populares? A formação do animador é ainda “engatinhante” no Brasil de acordo com os relevantes dados fornecidos por Ribeiro (2012), que entrevista animadores de expressão no cenário nacional brasileiro sobre a sua formação profissional, bem como Fariah (2015) cuja pesquisa mapeia o perfil dos produtores de animação no Brasil enquanto estrutura produtiva.

Segundo Bourdieu (*apud* Ribeiro, 2012), os significados individuais podem estar representando significados grupais, ou seja, a fala de alguns indivíduos de um grupo é representativa de grande parte dos membros deste mesmo grupo inserido em um contexto específico. Com base nisso, Ribeiro em sua dissertação de mestrado “O Ponto de Viragem: A animação brasileira, possíveis desdobramentos de um sonho industrial” (2012), selecionou e entrevistou um grupo de seis animadores com carreiras solidificadas no Brasil, com o objetivo de mapear os caminhos traçados para a formação desses profissionais.

Também nesse viés, Fariah (2015) elaborou uma pesquisa quantitativa de escala maior, que chamou de “Eu sou animação no Brasil”, para sua dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), intitulada “Design da Animação no Brasil: Um Censo Demográfico”. A autora coletou 840 formulários no período de 17 de novembro a 14 de dezembro de 2014, respondidos por membros de toda comunidade de profissionais do audiovisual, participantes de qualquer etapa de obras em cinema de animação, que pudessem ser localizadas *online*.

Ribeiro (*op cit.*) descreve que nas entrevistas executadas foi possível observar uma preocupação dos animadores quanto à formação de novos profissionais do campo da animação. Os entrevistados foram: Marcos Magalhães, Humberto Avelar, Sávio Leite, Wilson Lazarette, Maurício Squarisi e Rosária Moreira (biografias no ANEXO B).

Em suas conversas com os entrevistados, pode-se observar que o conhecimento prático foi a base e caminho de aprendizado dos animadores. Ainda que existam diferenças de idade, formação e campo de trabalho, todos falam do problema da inexistência de uma escola de animação no Brasil e acreditam que ela seja fundamental para sustentar a crescente produção de animação no país. Mesmo aqueles de formação superior, aprenderam a técnica na prática,

trabalhando em estúdios ou produzindo seus próprios curtas de forma autoral, como afirma uma das depoentes;

Eu acho que essa produção tem qualidade pra caramba! [sic] Acho que amadurecemos como diretores e amadurecemos como produtores, amadurecemos em um milhão de sentidos. O que acho que falta hoje é uma escola mesmo. Está faltando uma "parada" [sic] para unir isso tudo e para dar sentido a tudo que aprendemos. (ROSARIA) (idem, p.109)

A pesquisa de Fariah (2015) apresenta dados numéricos expressivos sobre o perfil dos produtores de animação na Região Sudeste e no Rio de Janeiro:

De acordo com a pesquisa, 65% dos participantes residem nos estados do Sudeste, sendo que RJ e SP concentram sozinhos 50% de todos os entrevistados. 92% afirmaram trabalhar com animação sendo 75% declararam-se profissionais e 29% afirmaram serem estudantes. A formação específica em animação corresponde à 44% dos entrevistados, comprovando autodidatismo (56% sem formação). Na questão de formação específica em animação, 29% afirmaram terem curso superior completo, mas não há como comprovar que este percentual seja uma formação específica e completamente voltada para animação, já que nos cursos citados constam cinema de animação, mas também cinema, publicidade e design gráfico. (p.108)

As duas pesquisas acadêmicas sinalizam para o emaranhado de caminhos que dificultam a visibilidade de uma saída, tal como em um labirinto, onde as trajetórias de formação do animador perdem a visibilidade no cenário educacional brasileiro contemporâneo, o que reflete nas tímidas iniciativas curriculares para os jovens na Educação Básica.

Exemplificando esse labirinto, constata-se com as referidas pesquisas que no Rio de Janeiro, o caminho universitário mais comum é o da formação em cursos de Cinema, Audiovisual, Design ou Belas Artes. Para um aluno interessado em formação universitária gratuita, na rede pública, a única opção na região Sudeste seria a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferece na Escola de Belas Artes o curso de Cinema de Animação e Artes Digitais. Na qualidade de curso livre gratuito, existe o Centro de Audiovisual (CAV) um programa da Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Bernardo do Campo instalado na cidade através de um convênio com o Ministério da Cultura, oferece formação gratuita especializada em Cine/TV e Animação, além de oficinas, workshops e palestras.

Para os estudantes cariocas, restam os cursos livres, e oficinas de animação em instituições privadas que são cursos rápidos realizados em um dia, uma semana ou um mês de duração. Atingem certo público, mas não dão conta de uma formação completa, são úteis para

despertar a técnica em possíveis novos profissionais, mas não têm a profundidade de reflexões oferecidas no curso de longa extensão.

A pesquisa de Cristiane Fariah apresenta em seu relatório final (p.120), uma lista de 135 instituições citadas como formadoras em cinema de animação no Brasil (Anexo C). Das dez mais citadas, cinco são na região Sudeste, duas no Rio de Janeiro, ambas pertencem a rede privada de ensino.

É possível concluir que são ainda incipientes os esforços na direção da emancipação intelectual dos jovens na produção de Cinema de Animação como linguagem da rede pública do Rio de Janeiro. Para desfazer os caminhos tortuosos do labirinto esses esforços deverão ser redobrados na preparação dos profissionais que atuarão nessa área. Como afirma Rancière (2010, p.16) “a emancipação intelectual é a verificação da igualdade das inteligências” e para que esteja emancipado, é preciso que o jovem estudante tenha a ciência de que autônomo, ele pode criar e recriar as imagens de animação, usar o cinema exercitando sua capacidade de autoria, conferindo significados aos seus saberes.

3 DILEMAS E DIÁLOGOS CURRICULARES: É AULA OU FILME?

O eixo das reflexões deste capítulo é o questionamento sobre alguns dos dilemas e diálogos em relação ao currículo oficial, identificados a partir das análises das imagens criadas durante e após a produção do curta de animação, denominado “Óculos Mágicos”, por jovens alunos em uma escola pública municipal carioca.

Sem a pretensão de esgotar o tema, algumas inferências são aqui explicitadas, amparadas no ideário freireano sobre dialogicidade e em pesquisadores como o professor jamaicano Stuart Hall que, no final dos anos 60 do século passado, dirigia o Centro de Estudos Culturais na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, obtendo destaque acadêmico ao perguntar de que forma;

“as imagens que vemos constantemente a nossa volta nos ajudam a entender como funciona o mundo em que vivemos, como essas imagens apresentam realidades, valores, identidades, e o que podem acarretar, isto é, quem ganha, quem perde com elas, quem ascende, quem descende, quem é incluído e quem é excluído (...) nesse processo.” (HALL, 2011, p.10)

Nesse sentido, é que entendidas como práticas culturais, as imagens podem ser pensadas a partir de Pedagogia própria,

“que ensaia um tipo de olhar sobre o mundo e sobre a experiência humana (opaca, nebulosa, confusa). Imagens que façam perguntas (muitas vezes sem resposta) [...] fugindo dos imediatismos e dos sentidos apriorísticos impostos pela atualidade.” (LINS, 2014, p. 254).

Assim, cabe questionar sobre as leituras que são informadas nas imagens resultantes das práticas de animação juvenis na escola. É possível visualizar tensões e diálogos nessas práticas, no que diz respeito à aprendizagem dos sujeitos praticantes? O processo criativo de animação de natureza autônoma, espontânea e intuitiva dos jovens estudantes caminha sempre na contramão do currículo oficial? Perguntando de outra forma, ao partir do currículo oficial, estará a autonomia desses sujeitos praticantes sendo limitada? É possível não partir do currículo oficial?

3.1 Dilemas: alguns questionamentos

Considerando que a identificação dos dilemas curriculares presentes no cotidiano escolar não pressupõe a defesa da simples exclusão de uma situação adversa, na medida em que sua ocorrência implica em duas soluções contraditórias entre si, que além de inerentes, são igualmente aceitáveis, é que são tecidas neste estudo, algumas relações entre os dilemas e os diálogos curriculares, identificados nas práticas de animação de jovens alunos do ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro.

A palavra “dilema” deve ser empregada diante de questões que não apresentam solução linear e única (ZABALZA, 2004, p.179). Ela sugere sinônimos tais como: dúvida, perplexidade, hesitação, indecisão, dubiedade, impasse e problema, enquanto a dialogicidade é a essência da prática de liberdade referente ato ou efeito de dialogar, que diz respeito à natureza do diálogo como algo relativo à humanidade.

O fato de jovens estudantes produzirem, com autonomia, filmes de animação na escola, não raro a partir das previsibilidades do currículo oficial, coloca a questão do ato de ensinar que exige a disponibilidade docente para o diálogo. Segundo Paulo Freire (1996) “o sujeito que se abre ao mundo a aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1996, p. 136)

Esta disponibilidade para o diálogo durante o processo de ensino-aprendizagem, colocada a serviço da busca da segurança entre os sujeitos praticantes da relação pedagógica, também corre riscos ao alcançá-la, no encontro com o outro. Nessa “travessia” que encurta a distância entre os saberes docentes e discentes se abrem os caminhos para conhecer, nem sempre previstos.

Assim, a previsibilidade do fazer pedagógico pode ser identificada no discurso da homogeneidade, cujo pressuposto básico é que todos devem aprender vivenciando os mesmos processos e apresentando os mesmos resultados. Segundo Miguel Arroyo (2006, p.54)

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único? Os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos

sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo. Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político. (ARROYO apud GOMES, 2009, p. 26)

Esta previsibilidade é materializada, sobretudo, na listagem prévia de competências e habilidades específicas que remetem aos conteúdos programáticos de cada disciplina constituindo, segundo alguns, o currículo escolar.

Contudo, expressa então, o caminho inverso à abertura ao que é imprevisível no campo curricular quando as emoções, o interesse e a fantasia dos jovens alunos assumem o protagonismo das situações pedagógicas deixando fluir novas regras e soluções em “dispositivos de defesa contra ações externas que representem interferências reguladoras” no sentido de currículo líquido, segundo Victorio filho e Berino, 2007, pp 12/13)

Essa constatação permite compreender como a dinâmica das criações imagéticas dos jovens desbota o sentido de permanência da categorização identitária, pois a polifonia e fugacidade de suas imagens abortam a tentação de lhes sistematizar em um desenho qualquer de localizações e caracterizações identificadoras estáveis. É possível aproveitar o que esse universo oferece – em seu dinamismo de produções de linguagens e saberes, de criação de formas e canais de comunicação pessoal e grupal nos quais os jogos das imagens anunciam a força de propulsão – para uma leitura atualizada dos sentidos que são criados nos âmbitos da educação e da complexidade escolar, sentidos que apontamos como próprios à tessitura do que chamamos de currículo líquido.

Ilustra esse dilema a questionável previsibilidade do cumprimento obrigatório da Lei 13006/14 que, além disso, não insere o cinema de animação no cotidiano escolar. Isso remete ao título deste capítulo “É aula ou é filme?” Remete à reflexão importante que também diz respeito aos diálogos e dilemas curriculares identificáveis nas representações dos alunos.

Nas conversas com esses jovens depoentes flui o entendimento de que “aula” e “projeto” (leia-se produção do curta denominado “Óculos Mágicos”) são situações pedagógicas distintas e que, enquanto a primeira é mais importante porque deve cumprir o currículo oficial, a segunda remete à situação de natureza lúdica e que levou a aprendizagem de conteúdos extras.

Assim, há certa complexidade nas questões sobre as relações entre cinema e educação (cf Cap II). Na medida em que o foco desta pesquisa é a produção de filmes de animação por alunos na escola, esta análise não se detém na discussão, não menos importante, sobre projetar filmes em aula e levar os alunos ao cinema. Sobre esse aspecto da questão, Fernandes (IN FRESQUET p.100) adverte que é preciso;

“mudar também as concepções que aparecem associadas ao cinema na educação. Do ‘não vai ter aula porque é filme’, estando associada a essa fala a ideia de que filme é apenas entretenimento, para ‘a aula hoje é o filme’, na qual se amplie a concepção de que os filmes, assim como os livros, são também, elementos de aprendizagem...”

Geralmente no cotidiano escolar, o significado de “aula” remete à passividade do sujeito aluno e à formalidade do momento, enquanto “filme” no sentido contrário, significa, não raro, momento de descontração e entretenimento que pode ter desdobramentos, pois, ora os jovens alunos são entendidos, e entendem a si mesmos, como espectadores, ora como fazedores de imagem. Ressalve-se que na situação de espectadores há participação direta no que assistem tal como assegura a teoria da relação de Martin-Barbero.

A passividade do aluno no contexto da aula, caracterizada por Paulo Freire como educação bancária, caminha no sentido oposto à vivência da produção do curta Óculos Mágicos, na medida em que o processo criativo fez brotar diferentes questionamentos dos alunos, até mesmo no momento da exibição, valorizando o ato de conhecer e de aprender. Porém, é necessário destacar que se por um lado no ato de projetar o filme em sala de aula, o aluno espectador pode mais do que assistir, interagir “vendo” as imagens com novos olhares investigativos. Por outro, o ato de criar as imagens do desenho animado não assegura esta prática.

Referindo-se à educação bancária, Paulo Freire afirma que é necessário pensar na mudança, na liberdade e na superação do atual estado de inércia, criticando e mostrando as possibilidades de alcance para tais anseios. Segundo ele, é o professor quem faz do seu aluno um mero depositário: “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33).

Nesta perspectiva, o processo dialógico fica prejudicado e a comunicação entre docente e discente compromete o processo de ensino-aprendizagem, pois segundo Paulo Freire (1987a), o que se observa é que “o educador entra na sala trazendo uma valise cheia de respostas cujas perguntas não lhe foram feitas. Ninguém lhe perguntou nada, e ele já vem trazendo as respostas.” (p 55)

Daí a importância do desenvolvimento do diálogo no processo educativo em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento e na possibilidade das práxis, que tem como dimensões: a ação, reflexão e ação transformadora. O exercício da liberdade via diálogo tem nesse sentido, um valor de transformação, transformar o mundo e aos homens. E para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza-se do diálogo.

Nesse sentido, é possível ilustrar um dos dilemas e diálogos curriculares recorrendo à dicotomia entre o que é aula e o que não o é (produção do filme de animação) na perspectiva dos jovens alunos, que ficou evidenciada quando foi perguntado sobre a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas envolvidas durante o projeto. Um aluno referiu-se a “outras disciplinas”, de Língua Portuguesa e Geografia, porque a proposta de produção do filme partiu da professora de História.

Então, o projeto foi ao longo do ano, isso foi deixando ele bem leve e não afetou o rendimento nas outras disciplinas [Língua Portuguesa e Geografia]. Também não foram afetadas devido a esse parcelamento do projeto. *Não perdemos muitas aulas e nunca eram seguidas.* (Lucas Henrique) (grifos nossos)

A fala evidencia que para o aluno o fazer animação e a aula foram momentos distintos e que outro dilema verificado diz respeito à organização do tempo e espaço escolar, na medida em que a carga horária de cada disciplina (cerca de 50 minutos) ministrada em sala de aula separada dificulta o desenvolvimento de projetos de animação.

Uma alternativa viável é a condição de os professores compartilharem e reinventarem essa organização espaço e tempo escolares, bem como reavaliarem as expectativas em realizar projetos coletivos envolvendo mais de uma disciplina. Segundo uma das alunas do 9º ano “não tínhamos todos os dias da semana para a realização...” (Caroline)

Acresce a isso, o fato de que seria tarefa árdua para um professor realizar sozinho, um projeto dessa natureza que exige dinâmica específica, não só diante de suas inúmeras atribuições como também da formação inicial lacunosa, para além das condições de trabalho adversas, que apresentam turmas numerosas e infraestrutura inadequada (ausência ou falta de manutenção de máquina de fotografar, tripé, notebook, laboratório de informática, acesso à internet, celular, filmadora, webcam, dentre outros aparatos).

Outro dilema curricular é que há, por um lado, a insegurança do professor no que diz respeito à sua formação como fator limitante em atividades como a de produzir filmes de animação com os alunos. Essa situação é reforçada por equívocos, tais como a ideia de que somente a Licenciatura em Arte habilitaria o docente para tal projeto. O estudo de Milliet (2014) ilustra esse fato ao apresentar como objeto de sua pesquisa, o professor com trabalho contínuo em animação na rede pública municipal do Rio de Janeiro, em parceria com o Anima Escola, entrevistando 04 deles, sendo que dois com função na sala de leitura e dois com formação em Arte.

Nesse cenário, é relevante considerar que as concepções sobre o ensino de Arte veiculadas no cotidiano escolar conferem, no Ensino Fundamental II, à disciplina de Educação Artística, o significado de Pintura, Desenho e Colagem, como sendo atividades que supostamente qualquer um pode encaminhar, onde a Música, a Dança e o Teatro são menos evidenciadas e a Animação é sequer citada. Daí que no entendimento geral, para ensinar Arte, o professor pode ter qualquer formação desde que siga a metodologia da “livre expressão” (cf. SUBTIL, 2009), o que não significa respeito aos saberes dos alunos ou respeito à autonomia e à emancipação dos mesmos.

A proposta de Bensalah³⁵ (2017), que pode ser entendida como uma alternativa para este dilema refere-se à presença do profissional de animação ou de cinema, acompanhando o professor e o aluno durante o trabalho escolar de produzir filmes, no sentido de minimizar o nível de insegurança gerada pelo peso da responsabilidade, sobretudo docente, nos caminhos trilhados em outro campo de saber.

Ainda que não trate do cinema de animação especificamente, Duarte (2009) também discute a formação dos professores nas licenciaturas, noutro aspecto, acentuando que pouca atenção tem sido reservada para a aprendizagem da história e teoria do cinema. Falta, segundo a autora, a educação para o cinema com ênfase na competência para ver (assim como são previstas as competências para ler e escrever), criando outra maneira de gostar do cinema, não só como entretenimento, mas como fonte de conhecimento em prol de uma formação cultural abrangente. Dessa forma,

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui *poder* em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecerem os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação a *competência para ver*, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever. (...). Há que se criar políticas públicas de difusão cultural que propiciem acesso universal aos bens culturais, do mesmo modo que as políticas educacionais promovem o acesso universal à escolarização. (DUARTE, 2009, p 68)

Dessa forma, um outro dilema sinaliza o descompasso entre a forte presença das mídias no cotidiano e na cultura das crianças e dos jovens, bem como algumas lacunas na formação de professores e no currículo escolar. O acesso à cultura digital propicia diferentes formas de interação das pessoas entre si, com a tecnologia e com a informação configurando outras formas de produção e socialização de conhecimentos. Ao enfatizar a urgência de as

³⁵ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/karim-bensalah-cineasta-professor-os-professores-fazem-muito-com-muito-pouco-21917872> . Acesso em 10/10/2017)

escolas e os sistemas educativos prestarem atenção às transformações dos modos de ler, interpretar e produzir culturas propiciadas pelas mídias.

A isso equivale afirmar que o dilema de aluno consumidor e espectador a produtor autônomo pressupõe o caminho dialógico de um percurso educativo na escola que possa assegurar a experiência da fruição, análise e criação envolvendo a produção de mídias feitas pelos jovens na escola. Caminho esse que depende do reconhecimento dessa incompletude, pelos professores, abre espaço para relações de troca horizontalizadas e oportunidades para os alunos compartilharem os saberes que já trazem.

Uma das alunas que produziu o curta, em análise, destaca a aproximação e a troca de informações entre os alunos, ao responder às perguntas: Qual a importância do uso das mídias eletrônicas em tarefas escolares? Qual seu envolvimento com os outros alunos do grupo depois do trabalho com o filme?

Deixa as tarefas mais interativas e nos chama mais atenção, gera mais criatividade, mais comunicação entre os alunos. á [sic] respeito do trabalho e principalmente gera mais possibilidade de compartilhamento (...). Nos unimos mais, e buscamos mais conhecimento juntos, e percebemos que o melhor trabalho é o trabalho em equipe. (Ana Caroline)

Ao sentir-se respeitado e valorizado nos interesses sobre o uso das tecnologias, por exemplo, e principalmente com as conversas informais que surgem no decorrer da produção, os jovens constroem pontes com os saberes do outro e a alteridade também se presentifica. Apesar de envolvidos com as tecnologias, os jovens alunos se sentem desafiados a entender mais sobre a técnica de animação e enfrentam os “não-saberes”, o que consideram “mistérios”, desconstruindo-os. Assim, libertam-se da opressão do desconhecimento, em prática emancipatória.

É algo que te tira da "vidinha", você conhece lugares novos, pessoas incríveis, gente que faz desenhos maravilhosos, você fica como quem sonha naquele meio todo. (Karla Daniele)

É muito interessante [pois] os alunos conhecem algumas técnicas e descobrem como são feitos os curtas. (Caroline)

Não, eu nunca tinha feito algo parecido antes. (...) Eu fiquei bem animado e feliz na mesma hora, sempre achei que aquilo traria coisas boas. A turma não gostou de primeira, não a maioria, mas depois do começo do projeto eles embarcaram de cabeça e curtiram bastante fazer. (...) Acho que de cara eles encararam como algo chato. Acho que é devido a muita falta de conhecimento da área. Eu já conhecia um pouquinho de animação e curti logo de cara. (Lucas Henrique)

As práticas juvenis de produção autônoma do curta “Óculos Mágicos” revelam que há dilemas envolvendo certa indiferença aos sonhos e à imaginação dos estudantes, explicável, sobretudo, se o diálogo com o currículo formal encontrar barreiras, ao serem adotadas atitudes de supervalorização dos conteúdos formalmente prescritos. Não raro, essas atitudes estão acompanhadas da exigência de cumprir a sequência do material didático impresso adotado (geralmente, o livro), onde contém o que o professor tem que “passar”. Um dos alunos envolvido no projeto afirmou:

Eu acho que a grande dificuldade de produzir um curta na escola é o pensamento de fora daquele projeto. Muitas pessoas não acreditavam naquele projeto. Amigos, às vezes alguns familiares, eu acho que, bom pela minha parte, alguns pensavam que isso ia atrasar na escola, tudo mais, e começavam a ter uma visão meio distorcida daquelas aulas que acompanhavam a gente no projeto, achavam que isso ia dificultar no caso, acho que essas são as grandes dificuldades. A outra dificuldade também é o tempo, eu acho que numa escola particular, quando você tem um projeto desse, é, acaba sendo desenvolvido bem mais rápido por poder, é, dar um tempo maior pra aquilo, na escola pública não, a gente já tem um currículo lá, é colocado e a gente não tem como tirar tempo, não tem muito tempo pra tirar a não ser daquelas matérias que já se envolveram. Acho que elas têm que abrir o espaço, nas aulas delas, tudo mais, fora isso não tem como ter outro tempo, outro espaço porque é um pouco inviável, acho que essas são as grandes dificuldades de se desenvolver uma animação na escola, pública no caso. (Lucas Henrique)

Por outro lado, a prática autônoma de animação atende a outros objetivos interessantes, como por exemplo, o de atendimento aos temas transversais como pluralidade cultural, no nível das competências comunicativas e do trabalho em equipe. Um exemplo é a mensagem do filme em análise, que diz respeito às diferentes maneiras de olhar a realidade e de ver o outro, o que remete aos conceitos de identidade e de alteridade. Ao ouvir a pergunta sobre “O que você considera que aprendeu participando da produção do filme?” a aluna Carla respondeu: *“Trabalhar em equipe, ter força de vontade, até porque se não houver esforço e acordo entre os que trabalham no projeto ele não sai tão bonito. O nosso saiu muito bom”*.

Figura 42 – Trabalho em equipe na E.M. Dunshee Abranches



Fonte: Compilação do autor

3.2 Diálogos como contraponto aos dilemas curriculares em vias de mão dupla

Neste cenário contemporâneo de mídias poderosas, a animação e seus efeitos fazem parte do cotidiano das juventudes nos espaços urbanos e cabe à escola participar de uma política de visibilidades às diversas formas de lidar com isso.

Ao produzir/criar imagens em salas de aula (ou noutros espaços da escola) na perspectiva da autonomia e auto representando-se, os sujeitos praticantes do curta de animação podem repensar o tipo de poder que a mídia exerce ao administrar a visibilidade pública da imagem, minimizando a sua influência sobre a sociedade. “O questionamento da imagem leva à busca da emancipação”. (Hall, 2016, p.11)

No contexto da representação como política, o “não ter voz ou não se ver representado pode significar nada menos que opressão existencial” (Ituassu In HALL, 2016, p.13) e, no sentido inverso, a criação das imagens do curta pelos jovens re/apresentam o significado que eles pensam, sentem e vivem na realidade revelando uma forma de dialogar com outras formas de ver, pensar, viver e conhecer o mundo. Assim,

“nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as *representamos* – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (...) O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem ‘pertencemos’ – e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos (HALL, 2016, pp 21/22)

O ver-se representados nas imagens por eles criadas, o sentir-se parte integrante da história da Escola deu sentido às vivências e aprendizagens que os jovens cineastas compartilharam com o grupo de alunos e os profissionais da escola. Eis então, o percurso de construção da identidade na relação de alteridade relatado por um dos jovens alunos.

Eu sempre pensei quando eu assisti ele que aquilo foi um trabalho de uma turma de uma escola. De uma turma que tava saindo da escola que tava acabando o ensino fundamental, a gente ia pro ensino médio e foi como se a gente deixasse uma marca nossa na, na Dunshee de Abranches. A gente deixou nossa marca lá com o primeiro curta produzido por uma turma de lá. E essa é a visão que eu tenho, que eu tive na época e que eu tenho até hoje, que é uma marca de todo aquele meu tempo que eu estudei lá. (Lucas Henrique)

Se consideradas emancipatórias, essas práticas de animação possibilitam a visibilidade de todos os alunos, tímidos, agitados, criando oportunidades de aproximação entre eles e muitas vezes facilitando a comunicação e o entendimento das dificuldades, de si mesmo e do outro, construindo a sua identidade e desenvolvendo relações de alteridade. Atenuando essas dificuldades, criam-se oportunidades dialógicas para a convivência respeitosa e afetiva entre os jovens cineastas, combatendo adversidades escolares, como as práticas de *bullying*, por exemplo.

Na contemporaneidade, a imagem revela o auge e o esgotamento da estética de representação, o domínio e a saturação e a arte subordinada ao texto relaciona o visível e o dizível, segundo Rancière (2012). Assim, o jovem se auto-representa nas imagens, a partir da representação social da juventude, não raro em forma de estigmas (rebelde, sem causa, desajustado), mas revela o seu olhar sobre si.

Um exemplo interessante “desse olhar sobre si” diz respeito à aplicação de perguntas objetivas, pela coordenação escolar, ao término do projeto de animação, onde os jovens deveriam demonstrar o que aprenderam. Em sua maioria, essas perguntas abordavam questões sobre a metodologia desenvolvida no processo de criação do curta, sendo que, apenas a questão de número 07 apresentava caráter subjetivo: “o que você mudaria no filme?”. A única aluna com deficiência auditiva assinalou com propriedade: “incluir legenda”.

O estigma é um dos recursos utilizáveis para a identificação e na busca da legitimação do sujeito que “anima”. Um estigma ilustrativo é o de que o jovem não gosta de estudar e prefere ir ao cinema a ir à escola. Entendido como descrédito, desdouro, desonra, defeito, cicatriz, pode o estigma estar associado aos estereótipos, que se constituem, também, como uma;

“Maneira de ‘biologizar’ as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. O processo de naturalização ou biologização das diferenças [...] Assim, percebemos como o etnocentrismo se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os ‘lugares de poder’ a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos, feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhe o lugar de inferior e de incapaz, no caso dos estereótipos negativos [...]”

A representação que o jovem faz de seus sentimentos ao criar animações dentro da escola está relacionada ao seu ambiente cotidiano, às suas vivências. Ele, porém, “olha não só para o que é visível, mas também para o que é invisível. A isso chamamos imaginação” que

juntamente com a realidade compõe imagens representativas de seus modos de pensar, agir e sentir.

Como os jovens se auto representam nas imagens do curta “Óculos Mágicos”? Que efeitos, ou de que forma essas imagens produzidas pelos jovens podem repercutir no currículo oficial?

Na cena um Joca chega ao aeroporto do Rio, vindo de Fortaleza, e encontra seu tio, onde o conflito imaginação X realidade é identificado no sonho de viajar de avião de um jovem pobre vindo do Nordeste ocorrendo analogia com a situação de imigrantes. Está representada também a busca de segurança com a presença de elementos da família.

Em várias cenas o texto e as imagens apresentam as dúvidas sobre as decisões de Joca: como ver o mundo sem a tendência para o mal ou para o bem? Na cena final: Joca e Carol olham para o horizonte à noite e se abraçam. Ela, então, conclui a mensagem do filme, dizendo: “na vida temos que ver o lado bom e mau das coisas”.

As imagens em animação representam o movimento de busca por segurança na instituição família, a ausência da mãe; entender o que vive, vendo melhor; diversão na balada; a escola e a balada como pontos de encontro com outros jovens; a revolta contra o que Joca não aceita, ao quebrar os óculos; no baú do Zé Rio, a mágica a imaginação na resolução dos problemas; a violência urbana na cena do assalto no ônibus. Contudo, a realidade não está dentro da imagem, mas no campo do discurso em torno dela, tal como a necessidade do namoro; o que é a juventude; quem é e como se vê o jovem, de forma múltipla, plural em suas faturas... Uma das perguntas da avaliação escrita aplicada aos jovens cineastas que revela aspectos desses *despertares* é: que imagem faltou? Ao que alguns deles responderam: um final mais romântico; a cena do beijo; algo mais animado.

Neste cenário, as representações dos jovens alunos, sob a forma de imagens animadas, dialogam e tencionam com o currículo, na medida em que os temas propostos, e raramente contemplados no currículo oficial, sinalizam novas formas de ver os temas clássicos das disciplinas curriculares, longe das miopias cristalizadas, engessadas. A animação que movimenta!

Desta forma, a construção de conhecimento é inegável durante o projeto de animação, ainda que o processo seja tensionado por dilemas, que, na articulação com o currículo oficial apresenta, simultaneamente, dialógicidade.

A dialógicidade é a essência da educação como prática de liberdade e demonstra o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento.

Freire fundamenta o diálogo no amor e aborda também a práxis, que tem como dimensões: a ação, reflexão e ação transformadora. A palavra tem nesse sentido um valor de transformação, transformar o mundo e aos homens. E para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza-se do diálogo. (MEDEIROS, 2014)

Um exemplo desse diálogo, no caso do “Óculos Mágicos”, é a aproximação entre o currículo oficial (via conteúdos disciplinares) e algumas práticas culturais juvenis. Primeiro, ainda que a proposta tenha sido explicitada a partir dos conteúdos previstos no planejamento docente das disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa, recorrendo ao tema transversal denominado pluralidade cultural nos PCNs, a proposta levou em consideração a presença e a intimidade das tecnologias na vida dos jovens alunos, o prazer que demonstram em lidar com as TICs e, sobretudo, a releitura do texto clássico (*A Luneta Mágica*) e das imagens em HQ no livro com o mesmo título.

Associada à manipulação lúdica das TICs, outro aspecto importante é que a temática transversal utilizada no projeto de animação em análise utiliza diferentes linguagens das mídias, impressa, HQ e digital, ainda que o cinema de animação seja linguagem associável a qualquer tema, pois como prática artística busca o desenvolvimento de sensibilidades, da estética e da fruição.

Segundo, porque os modos de fazer e pensar dos jovens cineastas foram materializados nas competências comunicacionais ao, por exemplo, introduzir na história, elementos de sua realidade e temporalidade, manipular o Programa Manipulador Universal de Animação (MUAN), utilizar as redes sociais nas conversas fora da sala de aula no *Facebook*, bem como na publicação do produto finalizado no formato curta de animação, como jovens *youtubers*.

A criação do texto escrito e de imagens em movimentos em uma nova história, pelos alunos, revelam, personagens, vocabulário, indumentária, trilha sonora, cenários e situações típicas da realidade vivida pelos jovens estudantes. Revelam ainda, a natureza autônoma da situação pedagógica mesmo que supervisionada pelo professor. São respostas de duas alunas sobre esses usos:

Sim, usávamos o Facebook pra tirar as dúvidas e para adiantar coisas também. O pouco tempo que tínhamos nas aulas não dava pra resolver tudo. (Karla Daniele)

Apreendi a “trabalhar” com o MUAN (Carolaine)

Figura 43 – Autonomia na E.M. Dunshee Abranches.



Fonte: Compilação do autor

Acrescenta-se, porém, que o fato de usar as tecnologias digitais, as redes sociais e as linguagens midiáticas, por si só, não torna a aula, necessariamente, mais atraente, nem garante o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com autonomia na criação de filmes de animação na escola.

Contudo, as condições físicas e a ausência de instalações e equipamentos adequados são reclamações recorrentes entre alunos e professores. Não raro, convivem as escolas com a falta de equipamentos e instalações imprescindíveis ao ato criativo de animação, tais como a máquina de fotografar, o tripé e a conexão com a internet era baixa. Os equipamentos são conseguidos muitas vezes, por empréstimos.

Além disso, a organização do tempo-espço escolar com a fragmentação das disciplinas curriculares precisa ser repensada haja vista que as produções de animação são contínuas nos Núcleos de Artes e Salas de Leitura das Escolas municipais. (Milliet, 2014). Alternativas encontradas nas escolas de tempo parcial é a parceria de um grupo de professores em torno de projetos interdisciplinares, onde as aulas com o período de 50' são alteradas, alongando esse horário.

Como possibilidade para atenuar essas tensões curriculares, a interdisciplinaridade é uma forma de diálogo prevista nos PCNs, que se revela insuficiente, visto que não potencializa o acesso do jovem aluno ao fluxo informacional, sua principal tática política. Ela não rompe as barreiras disciplinares e nem fazem circular os saberes não disciplinares.

Assim, ainda que a ideia dos temas transversais, tal como proposta no projeto do “Óculos Mágicos” tratando do tema pluralidade cultural, esteja assentada no paradigma da

compartimentalização dos saberes, o que não é a situação ideal, revela-se como uma forma de distensionar a situação pedagógica, na medida em que

Para as condições atuais de nossa educação, penso que as posturas desejáveis seriam aquelas que procurassem minimizar as aparências da compartimentalização, dado que não podemos vencê-la de imediato, entranhada que está em nossos currículos. (GALLO In ALVES e GARCIA, 2001, p.38)

Nesse cenário, é que no dilema da organização curricular pode ser identificada certa dialogicidade, quando as práticas de representação por imagens criadas por jovens alunos sinalizam autonomia, rumo à emancipação. O rompimento das barreiras disciplinares não desaparece totalmente, mas ocorre certa fluidez da informação entre uma aula e outra e os “conteúdos” perdem a exclusividade de domínio por determinada disciplina. Perguntados sobre o que aprenderam durante o projeto do curta, eles responderam:

Sim, as aulas de Artes e as redações de Português são exemplos. Artes ajudava a desenhar, a desenvolver os bonecos que seriam nossos personagens, Português nos ajudava a ter um bom roteiro (Karla Daniele)

Sim, aprendemos sobre a história de um grande escritor da Luneta Mágica e suas autorias, que foi Joaquim Manoel Macedo. (Ana Caroline)

Outro aspecto desta dialogicidade pode ser observado a partir da necessidade de formação continuada tecnológica para os professores contendo as noções básicas de cinema de animação, bem como o acompanhamento e apoio ao professor, por profissional de animação, durante o desenvolvimento de projetos (*cf.* Karim Bensalah). Foi observado que essa formação e acompanhamento vêm sendo, de certa forma, oferecida pelo Projeto Anima Escola. Isso explica, em parte, a durabilidade e continuidade da parceria Anima Mundi/SME, por mais de uma década.

Se por um lado, a intenção neste estudo não é afirmar que os diálogos entre práticas curriculares oficiais, de natureza emancipatória como a produção de curtas de animação, podem acabar com as tensões, também não quer significar que os dilemas curriculares assinalados constituem fatalidades. Apesar de inerentes ao ambiente escolar, é nele mesmo, como campo de lutas, que se encontram as brechas para ações transformadoras, e “ao traçar um campo de visibilidade para essas maneiras de fazer e inventar, tentamos buscá-las, também, nas relações de força travadas em meio às práticas.” (ALVES, BERINO E SOARES, 2012, p.53)

Há outras maneiras de viver, pensar, fazer que possam ser praticadas no processo de ensino-aprendizagem, via animação mediada pelas TICs, com destaque para o ato criativo da imagem por jovens alunos do ensino fundamental como eixo central das visibilidades éticas e estéticas, o que permite reavaliar a Ideia de que a cultura estética é inexistente entre alunos do Fundamental II.

As tensões observadas no processo de produção autônoma do curta de animação “Óculos Mágicos” no campo do currículo escolar e na ótica dos estudos culturais explicitam dilemas e diálogos que a pesquisa, em suas limitações, não tem a pretensão de eliminar, visto que são elementos constituintes da dinâmica das relações humanas com suas contradições.

Assim, no que diz respeito ao currículo, ainda que alguns autores afirmem que “pensar com imagens e sons é fazer frente ao modo hollywoodiano e televisivo de produção, é fazer do cinema ou do vídeo um ato de resistência” (AUMONT apud LEANDRO, 2001, p 34), as práticas de animação em análise, se revelam multifacetadas, na medida em que são engendradas por sujeitos, em locais e redes diferenciadas e não só como reação aos ditames oficiais.

Dessa forma, tal como Alves, Berino e Soares (2012) a Ideia é que:

“Os currículos tecidos nas/com as escolas não são apenas reativos ao Estado, seus projetos e determinações oficiais, eles são, ainda, o resultado de disputas e negociações que acontecem localmente, em cada escola, *dentrofora* das escolas, considerando as múltiplas redes educativas que cada um de seus *praticantespensantes* formam e nas quais se formam. ” (p.50)
(grifos dos autores)

Portanto, é possível visualizar tensões e diálogos nessas práticas, no que diz respeito à aprendizagem dos sujeitos praticantes na medida em que o processo criativo de imagens em movimento, que resultou no curta de animação intitulado “Óculos Mágicos”, é permeado por situações/attitudes/práticas de natureza autônoma, espontânea e intuitiva dos jovens estudantes vez por outra caminhando na contramão do currículo oficial e simultaneamente sofrendo algumas limitações por ele impostas.

Hall (2015) fornece a pista para o entendimento de que o ato de ensinar pode confirmar uma incapacidade, mesmo que tentando reduzi-la, provocando o embrutecimento. Pode, também, no sentido inverso, desenvolver uma capacidade que se ignora, no sentido da emancipação. Assegura ainda, que isto não é uma questão de método de aprendizagem, mas de filosofia e de política, cujo pressuposto é a igualdade ou a desigualdade. De qualquer

maneira, o autor afirma que “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar.” (Hall, 2015, p. 11)

Neste sentido, o ponto de partida dessas vivências foi acionado na perspectiva do planejamento via currículo oficial, mas ao longo do processo, novos currículos foram tecidos, resultantes de disputas e negociações que aconteceram localmente, entre sujeitos *praticantespensantes* daquela realidade educacional.

Portanto, no rastro dos Estudos Culturais, os caminhos possíveis não assinalam que é necessário eliminar dilemas, e sim, estreitar diálogos, a partir dos novos dilemas que surjam na dinâmica das visibilidades das diversas práticas culturais juvenis que se reinventam. As juventudes agradecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa sobre a produção do curta de animação “Óculos Mágicos”, por alunos do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, foram sinalizados alguns dilemas e diálogos curriculares, em suas relações com a construção do conhecimento, em práticas emancipatórias que simultaneamente dialogam e tensionam com o currículo oficial.

Este estudo constitui-se então, de reflexões cujo suporte teórico vem dos Estudos Culturais e da Pedagogia da Imagem, realizadas com base nas vivências do fazer cinema de animação na escola do segundo segmento da Educação Básica, em 2012, por jovens alunos do 9º ano.

Nesta caminhada, algumas dificuldades se fizeram presentes, sem que isso determinasse o fim do desejo de concretizá-la. Uma delas diz respeito ao acesso à literatura específica, ainda escassa no recorte da temática da produção de curtas de animação no ensino fundamental, no Brasil. Outra, é a necessária prudência quando o estudo está assentado na confluência de campos de conhecimento distintos como as Artes Visuais, Cinema e a Educação, via pesquisa acadêmica que exige um certo rigor científico.

No confronto do que seria aparentemente facilitado por uma longa experiência profissional no campo do cinema de animação no Projeto Anima Escola em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ocorreu outro embaraço. O “despertar” para esta pesquisa, cinco anos após a experiência com os jovens na Educação Básica, implicou em revisitar questionamentos e imagens, além da busca do reencontro com os jovens cineastas para as rodas de conversa, via facebook.

A retrospectiva dos objetivos de cada capítulo, bem como as sínteses de natureza inconclusiva permite observar algumas descobertas relevantes. Inicialmente, foi realizada a busca sobre as tessituras entre juventudes, cinema de animação e currículo escolar em suas articulações com os pressupostos dos Estudos Culturais e da Pedagogia da Imagem.

Desta forma, a tessitura possível deu-se na procura de sentido para as representações imagéticas das práticas juvenis de animação na perspectiva curricular das relações de poder, de emancipação, de identidade e de alteridade no âmbito mundial e local. Daí a necessidade de expressar o termo juventudes no plural, em suas faturas, onde a pluralidade dos grupos revela-se nos aspectos geracional, étnico, de gênero, de classe social, das espacialidades em que se localizam bem como as suas marcas identitárias, suas estéticas e percepções.

A centralidade da imagem audiovisual na contemporaneidade, onde os jovens vivem uma relação diferenciada com o conhecimento em seu processo de formação, determina que é fundamental compreender o papel pedagógico das mídias e potencializar o uso das TICs, na perspectiva da prática cultural de currículo, em experiências escolares. Não há, entretanto, uma relação direta entre o uso das TICs na escola e o desempenho elevado dos alunos por que a maioria das escolas de ensino fundamental promove a análise de filmes, fotos e textos jornalísticos, mas poucas dão chance para os alunos produzirem seus próprios conteúdos.

Daí que as possibilidades comunicativas ensejadas nos processos de criação autônoma de animação revelam em imagens, a representação dos modos de ver, pensar, sentir e fazer dos jovens estudantes de diferentes tempos, espaços e culturas. Portanto, entender que as imagens são interfaces que moldam nossas subjetividades é um passo importante para ressignificar o ato de ensinar e aprender por e com imagens para alcançar a conceituação e a problematização das formas e intenções de representá-las. Este entendimento pode sinalizar as trilhas para práticas emancipatórias na educação escolar.

Quais práticas? Aquelas pautadas na política do conhecimento das visualidades que requer educadores cujos olhares sejam mais receptivos às transmissões juvenis. Para isso, o professor deve preservar uma parcela do não-dito, da arte de dizer de outra maneira, nem sempre com palavras e de acordo com a lógica racional. Exemplificando, ao exercitar a emancipação via criação cinematográfica de animação, pode o jovem ser estimulado a enfrentar seus questionamentos e medos de frente. No curta “Óculos Mágicos”, o protagonista Joca procura os óculos adequados para enxergar e distinguir o lado bom e o lado mau das coisas e pessoas.

Na perspectiva da política cultural, o exercício das habilidades democráticas da discussão e da participação pelos jovens alunos, é recorrente no currículo que envolve a construção de valores culturais e significados em disputa que são impostos, mas também contestados. As tensões geradas entre o currículo monocultural, oficial, prescrito e etnocêntrico, que desconsidera as diferenças culturais existentes na própria instituição escolar onde o jovem está inserido, também gera a possibilidade de construir um currículo tal como o concebido nos estudos culturais, referenciado no respeito às diferenças e em prol valores da sociedade brasileira plural.

Introduzir as práticas de produção autônoma de filmes de animação pode ser um caminho viável. Porém, isso implica em reconhecer que as manifestações culturais dos sujeitos em processo emancipatório devem interagir socialmente com culturas mais amplas,

bem como considerar o pressuposto epistemológico de que na sociedade contemporânea, conhecemos mais pela experiência mediada por representações midiáticas do que pela experiência direta.

O capítulo segundo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa bem como a análise descritiva das imagens produzidas pelos alunos durante o processo de produção (em fotos, desenhos e recortes), na versão final do filme denominado “Óculos Mágicos”, veiculado por eles próprios no *YouTube* e resgatadas das rodas de conversa, via *facebook*.

As relações entre estas avaliações dos jovens e o planejamento inicial do Projeto podem ser identificadas nas imagens capturadas durante o processo de produção do Curta e das conversas, na procura do como relatam, revivem ou representam seus cotidianos e de que forma a prática de animação reverbera culturalmente em um processo de empoderamento crítico e autônomo nas relações com o mundo.

Estas relações dizem respeito ao diálogo e aos dilemas curriculares na medida em que no planejamento do Projeto foi desenhado um “Quadro de Competências” que, a grosso modo, correspondem às falas dos jovens sobre: o processo de construção do conhecimento durante a criação do curta analisado; o uso das novas tecnologias para a comunicação fora da sala de aula, e as dificuldades encontradas durante esta produção.

Partindo do levantamento bibliográfico sobre a produção do cinema de animação na escola fundamental, suas relações com o currículo e na ótica dos jovens cineastas, foi verificado que a relevante temática “Cinema e Educação” é abraçada por estudiosos de renome, sobretudo nas pesquisas oriundas das Faculdades de Educação. Porém é preciso avançar mais quando se trata do Cinema de Animação produzido no ambiente escolar por juventudes.

A defesa da intensificação do fazer animação na escola está fundamentada na ideia do quanto mais cultura de cinema houver nas escolas, com atividades pedagógicas de natureza criativa, reflexiva e participativa, mais experiências sensíveis desses jovens alunos ocorrem, no sentido de vislumbrem não somente seus interesses profissionais na área artística de animação, mas da sua inserção sociocultural com cidadãos participantes.

Porém, a produção de filmes animados de forma sistemática nas escolas, depende das trajetórias de formação do animador e da sua visibilidade no cenário educacional brasileiro contemporâneo, o que trará reflexos nas tímidas iniciativas curriculares na Educação Básica. Alterada essa situação, outros caminhos poderão ser trilhados nas práticas emancipatórias de

exercício da autonomia dos jovens ao criar e recriar as imagens de animação, cuja autoria pode conferir significados aos seus saberes.

O terceiro e último capítulo apresenta a análise dos dilemas e dos diálogos curriculares, identificados a partir das práticas culturais juvenis de animação local, na articulação dos pressupostos teóricos metodológicos apresentados nos dois capítulos anteriores. Assim, foram elencados os dilemas a seguir.

Um deles, diz respeito à previsibilidade da proposta inicial do Projeto de animação analisado que estava pautada na listagem prévia de competências e habilidades específicas dos conteúdos programáticos de cada disciplina curricular. Em contrapartida, o diálogo curricular foi observado com a abertura ao imprevisível quando as emoções, o interesse e a fantasia dos jovens alunos assumiram o protagonismo deixando fluir regras e soluções em imagens que impedem classificações identitárias estáveis.

Outro dilema: o ‘não vai ter aula porque é filme’, associado à ideia de que filme é apenas entretenimento. Ao mudar para ‘a aula hoje é o filme’, se amplia a concepção de que os filmes, assim como os livros, são também, elementos de aprendizagem.

Ainda no campo das ideias recorrentes no ambiente escolar foi identificada a associação de que fazer animação com alunos é incumbência dos professores de Artes que sabem Pintura, Desenho e Colagem. Nesse entendimento para ensinar Arte, o professor pode ter qualquer formação desde que siga a metodologia da “livre expressão”, o que não significa respeito aos saberes dos alunos ou respeito à autonomia e à emancipação dos mesmos. A alternativa viável ao dilema foi o compartilhamento e a reorganização do espaço e tempo escolares, bem como a opção de realizar projetos coletivos, de caráter interdisciplinar. Foi o que ocorreu no processo do curta em questão.

Continuando com os dilemas, há um descompasso entre a forte presença das mídias no cotidiano e na cultura das crianças e dos jovens, bem como algumas lacunas na formação de professores e no currículo escolar. O acesso à cultura digital exige urgência de transformações dos modos de ler, interpretar e produzir cultura, propiciadas pelas mídias, nas escolas.

A fim de que possa assegurar a experiência da fruição, análise e criação envolvendo a produção de mídias feitas pelos jovens na escola, abre espaço para relações de troca horizontalizadas e oportunidades para os alunos compartilharem os saberes que já trazem e enfrentarem os “não-saberes”, o que consideram “mistérios”, desconstruindo-os.

Isto foi constatado durante o processo da produção desta animação com as competências comunicacionais quando os jovens alunos, por exemplo, introduziram na

história, elementos de sua realidade e temporalidade, manipularam o Programa Manipulador Universal de Animação (MUAN), utilizaram as redes sociais nas conversas fora da sala de aula no *Facebook*, bem como na publicação do produto finalizado no formato curta de animação, como jovens *youtubers*.

Considerando que a realidade não está dentro da imagem, mas no campo do discurso em torno dela, os jovens se auto-representaram nas imagens do curta “Óculos Mágicos” na necessidade do namoro, por exemplo, mostrando suas inquietudes próprias das juventudes; de forma múltipla, plural em suas faturas...

O ver-se representados nas imagens por eles criadas, o sentir-se parte integrante da história da Escola deu sentido às vivências e aprendizagens que os jovens cineastas compartilharam com o grupo de alunos e os profissionais da escola. Eis então, o percurso de construção da identidade na relação de alteridade constatado nas imagens e falas dos jovens alunos.

Nestas imagens, está explícita a aproximação entre o currículo oficial (via conteúdos disciplinares) e algumas práticas culturais juvenis, porque recorrendo ao tema transversal denominado pluralidade cultural nos PCNs, a proposta levou em consideração a presença e a intimidade das tecnologias na vida dos jovens alunos, o prazer que demonstram em lidar com as TICs e, sobretudo, a releitura do texto clássico e da história em quadrinhos, ambas intituladas “A Luneta Mágica”.

Assim, os dilemas curriculares observados na produção do desenho animado “Óculos Mágicos” não se revelam como fatalidades, imposições e opressões sobre o que e como os jovens devem aprender. Revelam-se, sobretudo, como tensões cujas brechas sinalizam práticas negociadas que se reinventam nas visibilidades de suas representações.

Dentre as contribuições desta pesquisa que podem influenciar positivamente as situações pedagógicas na Educação Básica estão a divulgação do fazer artístico e autônomo do cinema de animação como acesso à cultura mais ampla que potencializa a construção do conhecimento refutando/reforçando os conteúdos programáticos de disciplinas curriculares, no encontro das juventudes com ela mesma (identidade) e com o outro (alteridade).

Há também, a perspectiva de contribuir para o entendimento de que o como se faz animação com autonomia revelam-se como práticas emancipatórias pela auto representação em imagens dos seus próprios saberes e competências, onde a mediação do professor leve em conta as variadas formas de fazer, pensar e sentir das juventudes. Contudo, não é uma questão

de método de aprendizagem, mas de filosofia e de política, cujo pressuposto é a igualdade ou a desigualdade.

A intensificação dos usos das tecnologias de informação no cotidiano escolar produção autônoma de filmes de animação é um dos efeitos desse entendimento, na medida em que estas tecnologias fazem parte do cotidiano juvenil, incluindo o da rede pública de ensino.

Considerando a defesa da política de visibilidades no currículo da Educação Básica, para futuras pesquisas a sugestão é discutir se a presença constante do profissional de cinema de animação no espaço escolar seria essencial para as experiências de produção autônoma em animação. Importa questionar as possibilidades e as adversidades dessa colaboração no desenvolvimento das questões técnicas da linguagem de animação, a fim de identificar alterações comunicativas com as juventudes, vistas como sujeitos *praticantespensantes*. Importa também busca saber se além de minimizar o peso da *expertise* imputada ao papel do professor essas mudanças criariam condições para que novos currículos fossem tecidos.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda. **Tecer conhecimento em rede**. IN: O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo**. IN: Currículo: debates contemporâneos. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

_____; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Ribes; SOARES, Maria da Conceição Silva. **Como na faculdade de educação da UERJ estamos praticando pensando cinema e o significado da lei nº 13.006/2014**. Cinema e Educação: A Lei 13.006. Reflexões, Perspectivas e Propostas. BH: Universo Produção, 2015. Organização: Adriana Fresquet. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20eduCa%C3%A7%C3%A3o%20a%20lei%2013.006.pdf>. Acesso em: 18/06/2016.

ARROYO, M. G. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo. Versão preliminar. Brasília, 2006, p. 51-81.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2002.

_____; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. São Paulo: Papirus, 2006.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BERINO, Aristóteles de Paula; VICTÓRIO FILHO, Aldo; SOARES, Conceição Silva (orgs.). **A fartura das juventudes: Tramas entre Educação, Mídia e Arte**. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

BERINO, Aristóteles de Paula; VICTÓRIO FILHO, Aldo. **Culturas Juvenis, Cotidianos e Currículos**. IN: Currículo sem Fronteiras, v.7, nº2, p.7-20, Jul/Dez de 2007.

BERINO, Aristóteles de Paula. **Ensino e Pedagogia da Imagem**. Seropédica: EDUR, 2013. _____. **Currículos praticados e pedagogia da imagem**. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). *Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo*. Campinas: FE/UNICAMP, 2009. p. 102-104. [online] Disponível na Internet via URL: http://www.academia.edu/4607119/Curr%C3%ADculos_praticados_e_pedagogia_da_imagem. Acesso em: 21/03/16.

_____. **Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade**. IN: Revista do Espaço Acadêmico, nº109, junho de 2010, Ano XX.

_____. **Existência e Presença criadora em Paulo Freire** [online] Disponível na Internet via URL: <http://aristotelesberino.blogspot.com.br/2017/04/existencia-e-presenca-criadora-em-paulo.html>. Acesso em: 12/04/2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. IN: Revista Brasileira da Educação. No. 19, jan/fev/mar/abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados – Mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas – Mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Composições etnográficas**. Portal de Periódicos Eletrônicos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernohistoria/article/viewFile/P.2237-8871.2016v17n26p11/9559>. Acesso em: 17/03/2017.

CARRARA, Sergio et al.(orgs). **Curso de especialização em gênero e sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/etnocentrismo-estereotipos-estigmas-preconceito-discriminacao.htm> Acesso 01/02/2018

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. SP:UNESP,2008.

DALCASTAGNÉ, Regina. **A auto-representação dos grupos marginalizados: tensões e estratégias nas narrativas contemporâneas**. IN: Resvista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 42, n. 4, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/4110/3112> Acesso 01/02/2018

DALTON, Mary. **Representação do currículo escolar e de professores em Hollywood** IN: Resvista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71647> Acesso 11/06/2017

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DENIS, Sébastien. **O cinema de Animação**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

DIAS, Patricia Alves. **Animação Maldita... crianças malditas**. IN: LEITE, Sávio (org.) Maldita Animação Brasileira. Belo Horizonte: Favela é Isso Aí. 2015.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. **Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação** IN: Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008.

DURAN, Érika Rodrigues Simões; Júnior, Nilton Gamba. **A linguagem da animação como instrumental de ensino**. Rio de Janeiro, 2010. 159 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- FANTIN, Monica. **Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural**. UFSC. Currículo sem fronteiras, v.12, n.2, p.437-452, maio/ago 2012.
- FARIAH, Cristiane Aparecida Gomes. **O design da animação no Brasil: Um Censo demográfico**. Belo Horizonte, 2015. 174p. Dissertação de Mestrado - Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- _____. **O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- _____. **Revoluções culturais e as mídias: reflexões sobre as relações de crianças e jovens com o conhecimento** 2010; Vol. 15 (1): 055-063 Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org> Acesso em: 18/06/2016.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer**. IN: ALVES, Nilda. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. **Currículos, culturas e cotidianos escolares afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.60, p.81-103, jun. 2013.
- _____. **Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de Escolas Públicas: Sobre como concebemos a Teoria e a Prática em nossas Pesquisas**. Acesso em 12 de março de 2017 em <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/CarlosEduardoFerraco.pdf>
- FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.
- _____. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FONTANELLA. Geci de Souza. **Cinema de Animação: um recurso pedagógico em desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-graduação em Educação. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. et al. **O Processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Riviere**. Petrópolis: Vozes, 1987a.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Fazer Cinema na Escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman.** 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf>

_____. (org.). **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** In: _____. **Cinema e Educação: A Lei 13.006. Reflexões, Perspectivas e Propostas.** BH: Universo Produção, 2015. cap. 1, p. 4-23.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2011.

_____. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JACQUINOT, Geneviève. **Image et Pédagogie.** (Imagem e pedagogia.) Presses Universitaires de France, 1977.

LEANDRO, Anita. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Comunicação & Educação,** São Paulo, n. 21, p. 29-36, ago. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36974>. Acesso em: 02/06/2016.

LEBLANC, Paola Barreto. **Imagem e Educação.** IN: **A escola entre mídias: linguagens e usos.** Coleção Multirio na Escola, n.2. Rio de Janeiro: Multirio, 2012.

LEITE, Sávio (org.) **Maldita Animação Brasileira.** Belo Horizonte: Favela é Isso Aí. 2015.

LINS, Heloísa Andreia de Matos. **Cultura Visual e Pedagogia da Imagem: Recuos e Avanços nas Práticas Escolares.** IN: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.30, n.01, pp. 245-260, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02/06/2016.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna.** Coleção Imagem - Tempo. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LOISELEUX, Valerie. **Alguem se desperta.** IN: BALLÓ, Jordi; BERGALA, Alain (orgs.). **Motivos Visuales del cine.** Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016.

LOUREIRO, Robson; FONTES, Sandra Soares Della. **Indústria Cultural e educação em tempos “pós-modernos”.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação: Técnica e estética através da história.** São Paulo: SENAC, 2005.

MAGALHÃES, Marcos Amarante de Almeida; Novaes, Luiza. **O tempo do animador**. Rio de Janeiro, 2015. 115p. Tese de Doutorado - Departamento de Artes & Design- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. **Cartilha Anima Escola**. Mimeo. Disponível em: <http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/cartilha%20Anima%20Escola.pdf>

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 18, ano VI, p. 50-61, mai./set. 2000.

_____. **Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais**. In: VALTER, F., (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Novas Tecnologias e Currículo**. In: Moreira, Antonio Flávio Barbosa (org.). Campinas, SP: Papirus, 1997.

MAZZA, Mauricio Duarte; Moura, Mônica. **O Acting no Design de Animação**. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2009.

MEDEIROS, Alexandre M. **Sobre Pedagogia do Oprimido**. 2014 Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/pedagogia-do-oprimido-resenha-critica/> Acesso em: 23 de junho de 2017

MILLIET, Joana Sobral; Fernandes, Adriana Hoffmann. **Pedagogias da Animação: Professores Criando Filmes com seus alunos na Escola**. 2014. 138 f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**; orgs Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso 10/11/ 2016.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Reajuste da ideologia do capital humano: introduzindo a ideologia do capital social no âmbito da educação escolar**. IN: Ideologia do Capital Social: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

OLIVEIRA, Vinicius. **Estudo avalia uso de mídia no ensino do Rio de Janeiro**. 2016. Disponível em: <http://porvir.org/estudo-faz-diagnostico-uso-de-midia-ensino-rio-de-janeiro/> Acesso em 29/5/17

PERRENOUD, Philippe. **Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini**. IN: Nova Escola. Brasil, Setembro de 2000, pp. 19-31.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O espectador emancipado**. Trad. José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RIBEIRO, Leonardo Freitas; Gamba, Nilton Gonçalves. **O ponto de viragem: a animação brasileira, possíveis desdobramentos de um sonho industrial**. Rio de Janeiro, 2012. 226p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Íbis Libris, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____; (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, Monique de Oliveira. **Juventudes Inventadas**. IN: BERINO, Aristóteles de Paula; VICTÓRIO FILHO, Aldo; SOARES, Conceição Silva (orgs.). *A fatura das juventudes: Tramas entre Educação, Mídia e Arte*. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

SKLIAR, Carlos. **A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?** IN: *Currículo: debates contemporâneos*. Rio de Janeiro: Cortez, 2002

SUBTIL, Maria José Dozza. **Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/716/656 Acesso em 08/02/2018.

VALOURA, Leila de C. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18290882-Paulo-freire-o-educador-brasileiro-autor-do-termo-empoderamento-em-seu-sentido-transformador.html>. Acesso em: 10/11/ 2016.

VERGILIO, Lucimeire. **A visão e o olhar: A Janela da Alma e a apresentação da subjetividade**. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos* X(1): 29-35, jan/abr 2008, Unisinos.

VILAÇA, Sergio Henrique Carvalho. **Inclusão audiovisual através do cinema de animação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 2006.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

BRASIL. **LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acessado em 28 de agosto de 2014.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acessado em 12 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998.

RIO DE JANEIRO. RESOLUÇÃO SME Nº 1178 , DE 02 DE FEVEREIRO DE 2012. DIÁRIO OFICIAL de 7 de fevereiro de 2012 Disponível em:
<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim125.pdf>. Acesso em 12/05/2018.

BRASIL. **LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Estatuto da Juventude que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acessado em 11 de abril de 2017.

BRASIL. (CNE/CEB) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9,394. Diário oficial da União, Brasília, DF. 23 dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005.** Diário oficial da União, Brasília, DF 25 de junho de 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

Abecedário Bergala: Alteridade. Cinead, Rio de Janeiro: 2012. 03:40min. Disponível em:
<https://vimeo.com/104960300>. Acesso em 13/04/2017.

Abecedário Bergala: Coletivo. Cinead, Rio de Janeiro: 2012. 03:40min. Disponível em:
<https://vimeo.com/104960321>. Acesso em 13/04/2017.

Abecedário de Deleuze: P de Professor. Éditions Montparnasse, Paris: 1995. 01:34min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-ln2A0fkA78> . Acesso em 22/03/2017.

Baletéia e a Boneca Misteriosa. Núcleo de Artes Alencastro Guimarães; 2005. 03:20 min. Produção Anima Escola. Disponível em: <http://animaescola.com.br/br/muan/post/detalhe/5>

Fer-se gran; Escola Riera de Ribes: <http://www.cinemaencurs.org/en/film/fer-se-gran-0>

Frankenstein. Universal Studios, Estados Unidos: 1931. 1h 10min, Direção: James Whale, Produção Carl Laemmle Jr. Disponível em:
http://cinemalivre.net/filme/frankenstein_1931.php Acesso em 06/06/2017.

Frise du PARTHENON/Boeufs. George Sifianos: 2014. 00:08 min. Disponível em:

<https://vimeo.com/86101594> Acesso em 23/03/2017.

Hercules. Walt Disney Animation Studios, Estados Unidos: 1997. 92 min, Direção: Ron Clements e John Musker. Trecho disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8AJcXsIh18>. Acesso em 11/09/2016.

Jurannessic. Gobelins, l'école de l'image: 2002. 0:34seg. Direção: Yann AVENATI, Simon ANDRIVEAU, Louis CLICHY, Hervé BARBERAU, In-Ah RÖDIGER. Disponível em: <https://vimeo.com/184666296>. Acesso em 11/09/2016.

Llums de matinada; Institut Quatre Cantons: <http://www.cinemaencurs.org/gl/node/2467>

O Príncipe do Egito. DreamWorks Animation, Estados Unidos: 1998. 99 min, Direção: Simon Wells, Brenda Chapman e Steve Hickner. Trecho disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apIodUGUPKc>. Acesso em 11/09/2016.

Óculos Mágicos. Escola Municipal Dunshee Abranches; 2012. 06:04 min. Produção Anima Escola e Professora Maria José de Carvalho. Disponível em: <http://animaescola.com.br/es/muan/post/detalhe/94>

Os Incompreendidos (Les quatre-cents coups); François Truffaut: http://www.dailymotion.com/video/x2ecy69_f2633-os-incompreendidos_webcam

Paso a paso; CEIP A Rúa: <http://www.cinemaencurs.org/en/film/paso-paso>

Pequeno Markus (Petit Markus); Produtora Câmera-etc., Belgica: 2016. 08min, 1º e 2º anos primários da École Communale De Wesny . <https://www.dailymotion.com/video/x619cl0>

Poema Juventude. Nathália Amorim, 9º ano da E.M. Coelho Neto (6ª CRE), Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/webtv/12304-poesia-juventude-nathalia-amorim>

Signum. Witold Giersz: 2015. 00:14 min. Produção: Marta Swiatek. Trecho disponível em: <https://youtu.be/ZDFCI8TslcA> Site: <http://www.polishshorts.pl/en/films/1574/signum> Acesso em 10/04/2017.

Um Lugar chamado Quitungo. Núcleo de Artes Grécia; 2006. 03:21 min. Produção Anima Escola e Professor Luiz Claudio Lima. Disponível em: <http://www.animaescola.com.br/es/post/detalhe/55>

SITES CONSULTADOS

Anima Escola Disponível em: <http://www.animaescola.com.br/br/>

Cinema en curs Disponível em: www.cinemaencurs.org

ANEXOS

Anexo A

Poema Juventude, autoria da aluna Nathália Amorim, do 9º ano da E.M. Coelho Neto, Ricardo de Albuquerque (6ª CRE)

Vídeo disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/webtv/12304-poesia-juventude-nathalia-amorim>

A sociedade geme
Juventude fria, juventude carente.
Somos tão jovens, somos tão caçulas
Tão novos, tão desviados
Cada vez desistindo mais das lutas
Temos a malandragem mais ingênua que já se viu.
Ele era forte?
Mentiu.
Forte nada.
A Malandragem dele será se mutilar escondido na madrugada.
Era injetar drogas como se os pais não soubessem de nada.
E eles não sabiam?
É claro que sabiam.
Mas eram tão jovens, como nós,
Que quando se viam a sós,
Injetavam drogas também.
Mas injetavam na alma.
Tudo só pra nós, jovens, não percebermos
Que a depressão deles é serem manipulados todos os dias pela TV.
Que padroniza a beleza e te impõe um modelo de felicidade.
Tudo não passa de “caô”,
As novelas são as mesmas,
Só mudam de emissora e ator.
Juventude movida a fama.
Juventude que o mais brabo,
é quem menos sente, menos demonstra, menos ama.
Juventude do século XXI, que deixa tudo pra depois.
Juventude que ainda não sabe, que um mais um é dois.
Juventude que troca carícias através de sarradas.
Juventude totalmente manipulada.
Juventude que a moda é mandar foto do mamilo.
Menina, mande foto do seu sorriso.
Menino, manda coração vermelho, sim.
Abracem essa causa.
Juventude mande nude de suas despidas almas.

Anexo B

Biografias dos entrevistados por Leonardo Ribeiro (p.108) em:

RIBEIRO, Leonardo Freitas; Gamba, Nilton Gonçalves. **O ponto de viragem: a animação brasileira, possíveis desdobramentos de um sonho industrial**. Rio de Janeiro, 2012. 226p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em:
<http://www.ladeh.com.br/administrador/publicacoes/d4116af706b640a84e4039309f81d012.pdf>

- Wilson Lazarette (64 anos)

Descobriu a animação em uma oficina de cinema, no Conservatório Carlos Gomes, em Campinas. Iniciou sua produção com o Super 8 e de forma experimental, foi influenciado pela obra do animador canadense Norman McLaren e das escolas autorais da França e do Leste Europeu. Fundou o NCAC (Núcleo de Cinema de Animação de Campinas), onde produz curtas de animação realizados em oficinas com crianças, populações indígenas e de áreas periféricas. Aproveitando a formação de técnico em mecânica é responsável pelo projeto e fabricação de equipamentos para produção de animação artesanalmente: zootrópios, mesas de luz, registros de animação, furadores de papel e trucas rudimentares. Quem trabalha com animação no Brasil, com certeza já trabalhou ou conhece alguém que possui mesas de luz fabricadas pelo Núcleo.

- Maurício Squarisi (59 anos)

Despertou para a técnica de animação depois de assistir *Allegro Non Troppo*, longa metragem do animador italiano Bruno Bozzetto e logo se juntou ao Núcleo de Campinas, em suas oficinas de animação e se tornou um dos diretores do NCAC. Lazarette e Squarisi dirigem o NCAC, um dos cinco núcleos mais antigos do mundo, realizando produções de animação com crianças. As produções das oficinas do NCAC já somam mais de 244 filmes em quase 40 anos de atividade. O Núcleo milita na animação experimental, afastada dos métodos industriais de animação, divulgando a animação autoral, produzindo filmes coletivos e fabricando brinquedos ópticos e equipamentos artesanais de animação.

- Marcos Magalhães (58 anos)

Teve seu primeiro contato com animação produzindo curtas em Super 8. Aos 15 anos seu curta *Semente*, foi selecionado para o festival do filme Super 8, realizado pelo MAM (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro), o que abriu caminho para sua profissionalização como animador. Ganhou o Prêmio Especial do Júri em Cannes, em 1982 com *Meow!*. Posteriormente foi selecionado para uma bolsa de aperfeiçoamento (CAPES/EMBRAFILME) e foi estudar animação no NFB (National Film Board of Canada), onde teve contato com importantes animadores do porte de Norman McLaren. Produziu no Canadá o curta *Animando*, realizado com várias técnicas artesanais de animação, focando o processo do trabalho do animador e as técnicas de animação quadro-a-quadro. Ao voltar ao Brasil foi o coordenador do convênio Brasil/Canadá de animação. Nesse convênio foi implantado no CTAv (Centro Técnico Audiovisual) um núcleo de animação destinado a formação de novos profissionais no Brasil. E também, posteriormente a criação de outros núcleos regionais: Rio

grande do Sul, Minas Gerais e Ceará. Após a extinção da EMBRAFILME, antigos membros do núcleo de animação do CTA v, incluindo Marcos Magalhães, continuaram em contato e fundaram o Anima Mundi (Festival Internacional de Animação do Brasil), que em 2012 fará 20 anos de existência. Marcos Magalhães, além de um dos diretores do festival, coordena o projeto Anima Escola, braço educacional do Anima Mundi. O Anima Escola realiza oficinas de animação para alunos e professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Introduzindo professores e crianças na linguagem de animação e nas técnicas artesanais. Marcos Magalhães foi coordenador do Curso de Especialização em Animação da PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), é Mestre em Design e professor de animação do Departamento de Design da mesma instituição. Talvez seja um dos profissionais com visão mais ampla sobre animação como técnica e linguagem no Brasil, devido ao seu envolvimento direto com instituições que foram fundamentais para o amadurecimento da animação no Brasil: CTA v e Anima Mundi, à sua atuação como educador PUC-Rio e Anima Escola e na produção autoral de curtas.

- Humberto Avelar (51 anos)

Animador e diretor de animação, começou a descobrir a animação ainda criança, criando produções caseiras em Super 8. Posteriormente, quando cursava cinema na UFF (Universidade Federal Fluminense), conheceu através do Prof. Antônio Moreno, o animador Arturo Uranga, que o levou para trabalhar em seu estúdio, produzindo peças publicitárias. Avelar atravessou todo o processo de mudança tecnológica do audiovisual brasileiro, da matriz analógica à digital, trabalhando como animador. Aprendeu a técnica na prática, em uma época em que a produção publicitária era baseada na animação quadro-a-quadro em papel. Posteriormente dirigiu a equipe de animadores da MULTIRio, que realizou a série de curtas *Juro Que Vi*, premiados internacionalmente, realizados na técnica tradicional. Atualmente trabalha entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo dirigindo séries de animação para a televisão como: *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, para a Rede Globo. É um animador muito ligado à técnica tradicional e a animação total, no entanto, hoje em dia, dirige séries para a TV produzidas em *cut out* (recorte digital) e vetor na plataforma *Toon Boom*.

- Sávio Leite (41 anos)

Se diz um péssimo desenhista, não se considera um animador, mas sim um diretor de cinema que realiza animações. Seu primeiro contato com a técnica de animação foi através de oficina ministrada pelos animadores portugueses Abi Feijó e Regina Pessoa e o alemão Raimund Krummer, no Festival de Inverno da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Dirigiu a série de curtas animados: *Marte* - 2003 *Plutão* - 2004, *Mercúrio* - 2007 e *Terra* - 2008. Seus curtas de animação tem aproximações com a linguagem da vídeo-arte e a animação experimental, são esteticamente brutos e com um estilo de animação mais tosco e visceral. Muito ligado à cultura *underground*, é diretor da Mostra MUMIA (Mostra Udigrudi Mundial de Animação) segundo festival mais antigo do Brasil, dedicado exclusivamente à animação, realizado anualmente, em Belo Horizonte, desde 2002. Tem Mestrado em Artes Visuais pela UFMG e também é professor de cinema de animação, no curso Cinema e Audiovisual, do Centro Universitário UNA.

- Rosaria (33 anos)

É uma revelação da nova geração de animadores brasileiros. Teve os primeiros contatos com a técnica de animação através das oficinas de animação do festival Anima Mundi e começou a trabalhar profissionalmente já no mesmo ano, quanto tinha apenas 17 anos. Adquiriu sua formação na prática, trabalhando como animadora em diversas produções para o mercado publicitário e vinhetas institucionais. Dirigiu seu primeiro curta aos 20 anos, *Tem Um Dragão no Meu Baú*, selecionado no primeiro edital específico para animação do Ministério da Cultura. Também produziu o curta *Menina da Chuva*, premiado em diversos festivais pelo Brasil. Trabalhou no COPA Studio, na produção de séries para a televisão como animadora chave na série *Tromba Trem*, selecionada pelo programa AnimaTV. Foi contemplada com o prêmio de desenvolvimento de série da RioFilme, presidente da Associação Brasileira de Cinema de Animação (ABCA). Rosária desenvolveu seu trabalho autoral em direção a uma animação mais clássica, utilizando a técnica tradicional e animação total. Seu filme “O Projeto do meu Pai” ganhou os prêmios de Juri Popular do Anima Mundi 2016 nas categorias Melhor Curta, Melhor Curta Brasileiro, o Prêmio Canal Brasil e o Prêmio BNDES de melhor curta brasileiro na mesma ocasião.

Anexo C

Prezado (a) professor (a),

Este questionário nos ajudará a avaliar o a **Fase de Produção Autônoma** do projeto Anima Escola 2012 para que possamos atender cada vez melhor os professores e alunos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Agradecemos a sua colaboração.

Equipe Anima Escola e Secretaria Municipal de Educação

Nome: Maria José de Carvalho

Escola onde trabalha: Escola Municipal Dunshee de Abranches CRE: 4ª

Cargo: PII () PI (X) **Disciplina:** História

Atuação: Ensino Fundamental 1 () Ensino Fundamental 2 (X) regente SL () Espaço de Extensão Escolar ()

1- Você produziu o filme em sua escola:

A - Com o equipamento emprestado pelo projeto Anima Escola ()

B - Com a instalação do MUAN no equipamento da própria escola (X)

C - Com outro software de animação ()

2 – Responda a pergunta abaixo relacionada à sua resposta na pergunta 1

A – Como foi a utilização do equipamento? Teve dificuldades em manusear o equipamento? O tempo do empréstimo foi suficiente para realizar tudo o que planejava?

B/C – O equipamento da escola foi suficiente para realizar o filme? Além do MUAN, você utilizou outros softwares para produzir a animação? Quais?

O equipamento conseguido pertencia aos professores da Escola e foram emprestados.

3 – Conte um pouco como foi o processo de produção da animação com os alunos: a elaboração do roteiro, do material utilizado para animar, a captura e edição, a escolha das músicas, etc. Quais foram os desafios e soluções encontradas?

Elaboração do roteiro: inicialmente, com as leituras dos livros durante as aulas de História, Português e Geografia; em seguida, a história do personagem do século XIX foi reescrita para os dias de hoje por um grupo de alunos na rede social (facebook); algumas oficinas foram oferecidas: projeção de curtas para diferenciar as técnicas de animação; exercícios de animação com recorte, utilizando o protagonista da história original; produção de cenários e personagens e de acordo com as preferências dos alunos divididos em grupos de desenho, pintura, recorte.

Material utilizado para animar: a Escola disponibilizou material para desenho e massinha.

Captura e edição: o momento mais difícil por falta de espaço físico adequado na Escola pois nesta etapa o número de alunos envolvidos é reduzido, sobrecarregando o trabalho dos professores envolvidos na produção. Sobretudo na edição recebemos ajuda voluntária de uma profissional designer.

Escolha das músicas: pesquisa feita pelos alunos, na internet, orientados pelas professoras.

Desafios: além da falta de infraestrutura da Escola e a inexperiência dos envolvidos havia muito descrédito por parte dos alunos.

Soluções: busca de parcerias dentro e fora da Escola. Os iniciavam com a turma da manhã e continuavam a tarde de modo que os alunos que desistiam de determinada tarefa eram reanimados por outros.

4 – Tomando por base o seu projeto de produção de animação enviado para o Anima Escola em junho, houve mudança no decorrer do processo? Se sim, o que precisou ser modificado e por quê?

A mudança foi a necessidade de acelerar/encurtar o momento da captura e edição em decorrência do problema de falta d'água na Escola, que atrasou o cronograma inicial.

5 – Como você avalia os resultados do processo de produção da animação?

Diante das condições já assinaladas, os resultados foram muito bons

6 – Por favor, faça comentários ou sugestões sobre essa etapa, de Produção Autônoma de Filmes de Animação, do Anima Escola.

Entendo que há necessidade de duas etapas de **capacitação tecnológica** utilizando o MUAN: primeiro **para os professores** e posteriormente, **para os alunos acompanhados pelo professor** da turma. Nesta segunda etapa, os alunos já deveriam estar com as suas histórias “alinhavadas”



PROFISSIONAIS - Relatório de Pesquisa

Das escolas citadas foram 25 escolas estrangeiras. Entre presenciais e EAD, 9 cursos online citados por 69 pessoas e 10 universidades federais com cursos que variam entre Animação, Belas artes, Design e Cinema.

15 Em qual curso/escola?

Foram citadas 135 instituições de ensino e dentre estas, as 10 mais citadas foram:

- 54 Universidade Federal de Minas Gerais – Escola de Belas Artes
- 37 Melies – Escola de Cinema 3D e Animação
- 21 Universidade Federal de Santa Catarina
- 20 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ
- 19 Art & Cia
- 19 Universidade Federal de Pelotas – Instituto de Artes e Design
- 17 SENAC-SP
- 16 Universidade Veiga de Almeida
- 11 Saga
- 11 Univille

15 Lista Completa de instituições / cursos e número de vezes em que foram citadas:

- 54 Universidade Federal de Minas Gerais – Escola de Belas Artes
- 37 Melies – Escola de Cinema 3D e Animação
- 21 Universidade Federal de Santa Catarina
- 20 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ
- 19 Art & Cia
- 19 Universidade Federal de Pelotas – Instituto de Artes e Design
- 17 SENAC-SP
- 16 Universidade Veiga de Almeida
- 11 Saga
- 11 Univille
- 9 CAV - Centro Áudio Visual - São Bernardo do Campo - São Paulo
- 8 Estudio Escola de Animação
- 8 HGN Produções
- 8 Ianimate
- 8 Senai – RJ
- 7 Animation Mentor
- 7 ArtAcademia
- 6 NUCA – Núcleo de Cinema de Animação Casa Amarela
- 5 AAAD - Academia de Animação e Artes Digitais
- 5 AlphaChannel (técnico presencial e online)
- 5 Casa dos Quadrinhos
- 5 CRIA- Centro de Referência. Iniciação e Aperf. em Animação e Artes Aplicadas
- 5 Instituto Criar de Tv Cinema e Novas Mídias
- 5 National Film Board do Canadá
- 5 SENAI Florianópolis - Desenhista de Animação
- 4 Cadritech
- 4 Escola Goiana de Desenho Animado





PROFISSIONAIS - Relatório de Pesquisa

- 4 FUMEC – MG
- 4 NCA – Núcleo de Cinema de Animação de Campinas
- 4 Onfire - Animation School
- 4 Universidade Federal de Pernambuco – CAA
- 4 Vancouver Animation School
- 3 AESO / Faculdades Integradas Barros Melo
- 3 Animator
- 3 Azimut
- 3 DRC
- 3 FAAP
- 3 Imagine School
- 3 NUPA
- 3 OZI – Escola Audiovisual de Brasília
- 3 Universidade Presbiteriana Mackenzie
- 3 University of the West of England
- 2 ACIMA – Academia de Cinema de Animação
- 2 Animatiba OK
- 2 Cartoon Internacional - Porto Alegre/argentina – 1990
- 2 ECA USP em cinema com especialização em animação e som
- 2 Gnomon School of Visual Effects (Los Angeles)
- 2 Gobelins l'ecole de l'image (França)
- 2 IED – Instituto Europeo di Design
- 2 LULA GONZAGA
- 2 N-Pix
- 2 UEL - Universidade Estadual de Londrina - Pós em Animação em Mídias Digitais
- 2 UFRJ - Desenho Industrial - Programação Visual
- 2 Universidade Estácio de Sá – RJ
- 3d AZMUT. Workshop
- Academy of Art University
- Agente QUE FEZ - Animações
- AMANDA - Associação Mundo Animado das Artes
- Andre Bessa Arts
- Anhanguera
- Anima D+
- Anima Mundi 20
- Animacting
- AnimaEdu 4
- Animation School
- Animation Workshop - Dinamarca
- AR.CO (escola de arte contemporânea) - Lisboa
- Art Institute of San Francisco California
- Astrobyte Magics Video - Campinas
- Atelier - Escola de desenho
- Atelier Rafael Ghencev
- Basileu França - Goiás
- Blender Institute
- Blue School
- Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.
- Centro Universitário Senac - Curso de Tecnologia em Produção Audiovisual - SP.
- Centro universitário UNA- Cinema e Audiovisual
- CTAV-EMBRAFILME

Pesquisa desenvolvida como parte da dissertação de mestrado "O Design da Animação no Brasil"
de Cristiane Fariah, pesquisadora do programa de Mestrado ED/UEMG (2013/15)

