



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O USO DAS LINGUAGENS AUDIOVISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR**

HELENA NARCISO DA SILVA

Brasília/DF
Março/2014

HELENA NARCISO DA SILVA

**O USO DAS LINGUAGENS AUDIOVISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação – FE, orientada pela professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, apresentado à banca de defesa como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação na Universidade de Brasília.

Linha de Pesquisa: Profissão docente, currículo e avaliação PDCA.

Eixo de Interesse: Currículo e formação de profissionais da Educação.

Brasília/DF
Março/2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1015182.

Silva, Helena Narciso da.
S586u O uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais
do ensino fundamental : uma perspectiva curricular
/ Helena Narciso da Silva. -- 2014.
123 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Livia Freitas Fonseca Borges.

1. Ensino fundamental. 2. Aprendizagem. 3. Recursos
audiovisuais. 4. Cinema na educação. 5. Currículos.

I. Borges, Livia Freitas Fonseca. II. Título.

CDU 371.333

HELENA NARCISO DA SILVA

**O USO DAS LINGUAGENS AUDIOVISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora

Brasília, 17/ 03/ 2014.

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Orientadora - FE/UnB

Profa. Dra. Laura Maria Coutinho
Membro – FE/UnB

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi
Membro externo – UnUCSEH/UEG

Profa. Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi
Suplente – FE/UnB

Dedico este trabalho à minha mãe, **Renilde Andrade da Silva**, meu exemplo de força e coragem.

Aos meus filhos, **Leonardo e Fernando**, companheiros de jornada.

Ao meu pai, **Salatiel José Narciso** (em memória).

E a todos os **educadores** que compartilham o sonho e o desejo de promover uma educação para a transformação e se empenham para realizá-la.

AGRADECIMENTOS

Serei eternamente grata a todos que fizeram e ainda fazem parte da minha trajetória profissional, desde os primeiros passos, ainda em Teixeira de Freitas – BA, até o momento presente, no Distrito Federal. São tantos nomes que seria difícil elencar todos aqui, mas citarei o nome de alguns mesmo correndo o risco de ser injusta:

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja proteção e força me fizeram caminhar em direção ao alvo sem nunca desistir.

À minha família, que, com muito carinho e compreensão, sempre me encorajou a seguir em frente, acreditando e sonhando comigo os meus sonhos, mesmo aqueles considerados irrealizáveis.

À Professora Lívia Freitas Fonseca Borges, minha mestra orientadora, pelo apoio, carinho e dedicação e por gentilmente compartilhar comigo sua profunda sapiência, ensinando-me a trilhar o caminho da pesquisa.

Aos queridos colegas e companheiros do mestrado, em especial: Leda Bittencourt, Francisco Thiago, Marizete Oliveira, Aldriana Azevedo e Michele Miranda, que compartilharam da mesma caminhada e, com orientação, incentivos e trocas, apoiaram-me na realização deste estudo.

Às professoras e professores que fizeram parte dessa construção e contribuíram grandemente para o meu crescimento profissional e pessoal: Laura Maria Coutinho, Fernanda Müller, Kátia Curado, Lívia F. F. Borges, Carlos Alberto.

À Professora Laura Maria Coutinho, que me fez descobrir o estudo do cinema e a essencialidade da educação da sensibilidade para a formação dos sujeitos. Obrigada por me fazer crer que ainda há lugar para espíritos sensíveis neste mundo.

As contribuições proporcionadas pela interlocução da banca de qualificação composta pelas professoras Laura Maria Coutinho, Mirza Seabra Toschi, Kátia Piccolo Viero Devechi.

A todos os interlocutores, parceiros da escola Truman, que atribuíram significado ao estudo, contribuindo para a compreensão do objeto de pesquisa.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

RESUMO

O uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais do ensino fundamental: uma perspectiva curricular, dissertação apresentada à Faculdade de Educação na Universidade de Brasília-UnB, orientada pela professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, na Linha de Pesquisa Profissão docente, currículo e avaliação. A nova lógica comunicacional, veiculada por imagens e sons em movimento, acaba por influenciar as formas de perceber e apreender a realidade. Cabe à escola, no contexto atual, inteirar-se dessas novas formas comunicativas e utilizar-se do seu potencial educativo. Por meio desta pesquisa, investigaram-se as possibilidades de uso das linguagens audiovisuais, em especial da cinematográfica, nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma perspectiva curricular referenciada nas bases da teoria crítica educacional. Não se trata de incluir a linguagem audiovisual nos currículos escolares no formato de uma disciplina *stricto sensu*, mas da presença de práticas educativas que contemplem o seu uso na formação dos sujeitos no sentido de contribuir para desenvolver sua sensibilidade em direção ao humano, destacando a importância da inserção dessa linguagem, em especial do cinema, como espaço de aprendizagens no cotidiano escolar. Um espaço no qual estudantes e professores, por meio de uma leitura crítica, possam compreender a linguagem dos meios de comunicação e passar da condição de telespectadores passivos e parciais à condição de leitores conscientes e críticos e, por conseguinte, possam se expressar por meio dessas linguagens e aprender com elas. Por se tratar de uma temática complexa que envolve múltiplos olhares e um debruçar mais acurado em busca da compreensão do objeto estudado, a metodologia utilizada, de cunho predominantemente qualitativo, pautou-se na perspectiva compreensiva e interpretativa, tendo como estratégia o estudo de caso. Os procedimentos utilizados foram a análise documental, a entrevista semiestruturada, a observação participante e o grupo de visionamento com as crianças. Os resultados do estudo revelam que as linguagens audiovisuais estão passando por nossos currículos sem que destinemos a elas a devida atenção e tratamento. O processo educacional ainda se encontra centrado em um saber escrito desarticulado da realidade dos estudantes, que prioriza a leitura e a escrita em detrimento das demais linguagens que circulam no espaço social. A escola, ao desconsiderar essas novas formas comunicativas e os novos modos de aprender e conhecer dos sujeitos que surgem desse contexto informativo, cria um descompasso entre a cultura escolar e a dos estudantes e coloca em questão seu papel formativo como espaço socializador das novas gerações. Dessa forma, é preciso modificar nossos espaços educativos e incluir essas linguagens na formação dos sujeitos, refletindo pedagogicamente sobre seus usos, no sentido de saber não somente como utilizá-las, mas conhecê-las. Para tanto, faz-se necessário repensar o currículo escolar numa perspectiva política e cultural (GIROUX, 1987) para mediar o trabalho pedagógico, por meio do qual seja possível estabelecer uma pedagogia crítica que integre os conhecimentos escolares com o conhecimento social que prepara os sujeitos para movimentar-se nas diferentes situações cotidianas (SANTOMÉ, 1998).

Palavras-chave: Currículo e cinema nos anos iniciais do ensino fundamental. Práticas educativas e linguagens audiovisuais. Grupo de Visionamento. Cinema como espaço de aprendizagem no cotidiano escolar. Escola e novas formas comunicativas.

ABSTRACT

The use of the audiovisual languages at the early years of primary education: a curriculum perspective. Dissertation presented to Faculty of Education at the Brasilia University – Universidade de Brasília-UnB, Brazil, supervised by Prof. Dr. Lívia Freitas Fonseca Borges, in the research area Teaching Profession, Curriculum and Evaluation. The new communicational logic conveyed by moving images and sounds ultimately influence the ways by which one can perceive and apprehend reality. It is up to the school, in the current context, look at these new communicative forms and figure how to use it in an educational potential. Through this study, the possibilities of use of audiovisual languages, in particular the cinema, were researched with the study of the early years of elementary school, from a curricular standpoint, with references in the bases of the educational critical theory. This study is not about the inclusion of the audiovisual language in the school curriculum as a discipline in *stricto sensu*, but about the presence of educational practices that are part in the formation of the subject, in order to help develop their sensitivity towards the human, highlighting the importance of the inclusion of this kind of language as a chance for different learning in the school environment. It is a space in which students and teachers, through critical reading, may understand the media's language and acquire to overcome their conditions as passive and partial viewers in order to become aware and critical readers, therefore capable of express themselves through the audiovisual languages, learning from them. Because it is a complex issue that involves multiple ways of viewing and asks for a more accurate dedication in order to understand the subject, the methodology used in this research were predominantly one of qualitative nature, based on the comprehensive and interpretive perspective, with the strategy of the case study. The procedures applied were document analysis, semi-structured interviews, participant observation and group viewing with young students. The results of this study show that audiovisual languages are part of our curriculum without a proper care and regard. The educational process remains centered on a written knowledge disjointed from the students' reality, one that prioritizes reading and writing at the expense of other languages that compose the social environment. When there are at the school a disregard at these new communicative forms by which the subjects, in this new informative context, learns and acquires knowledge, it creates a mismatch between school culture and students, and opens a questioning about its formative role and a socializing space for the next generations. In this scenario there is a need to modify our educational spaces and include such language in the subject's formation by reflecting about the pedagogical uses of these languages, in order to know not only how to use but also really know them. Therefore, it is necessary to rethink the curriculum in a political and cultural perspective (GIROUX, 1987) to mediate the pedagogical work, through which it's possible to establish a critical pedagogy that integrates the students' knowledge to the social knowledge, which prepares the individuals for different everyday situations (SANTOMÉ, 1998).

Keywords: Curriculum and cinema in the early years of basic education. Educational practices and audiovisual languages. Viewing group. Cinema as a learning space at school environments. School and the new communicative forms.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da relação entre as questões norteadoras, os objetivos específicos e procedimentos de pesquisa	32
Quadro 2 – Síntese da Pesquisa.....	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Grupo de Visionamento, Helena Narciso da Silva, agosto/2013	90
--	----

LISTA DE SIGLAS

BA – Bahia

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

EUA – Estados Unidos da América

GT – Grupo de trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

TV – Televisão

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

No caminho, uma tela e a projeção de novas possibilidades!	13
O pedagógico que emerge da imagem.....	16
Capítulo 1 A constituição da pesquisa: do caminho projetado ao caminho percorrido ..	22
1.1 Opção metodológica.....	25
1.2 Estudo de caso	26
1.3 O cenário da pesquisa.....	27
1.4 Os interlocutores da pesquisa	29
1.5 O trabalho de campo.....	30
1.6 Procedimentos e instrumentos para o levantamento das informações	31
1.6.1 Análise documental	32
1.6.2 A Observação Participante	34
1.6.3 A Entrevista.....	36
1.6.4 O Grupo de Visionamento.....	38
Capítulo 2 Linguagem audiovisual e educação: possibilidades, motivos e implicações ...	41
2.1 Indústria cultural e infância – implicações curriculares e pedagógicas.....	45
2.2 O audiovisual e as políticas públicas educacionais: um espaço aberto?	48
Capítulo 3 Teorias curriculares: lentes para compreensão e mudança	51
3.1 Por um currículo crítico, político e cultural.....	56
3.2 O Currículo prescrito para os anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal e as linguagens audiovisuais	59
3.2.1 O cenário educacional no Distrito Federal entre 2007 e 2013: um contexto de mudanças	60
3.2.2 O Currículo em Movimento – Diretrizes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental.....	63
3.2.3 O currículo analisado e as linguagens audiovisuais – caminhos e possibilidades...	66
Capítulo 4 O uso das linguagens audiovisuais e prática pedagógica: uma perspectiva curricular	69
4.1 Trabalho docente: dilemas e desafios na sociedade atual.....	72
4.1.1 Intensificação e precarização do trabalho docente	73
4.1.2 Uma identidade fragilizada.....	76
4.2 Currículo e formação docente: implicações para a prática pedagógica.....	78
4.3 Currículo e linguagens audiovisuais: o espaço da prática pedagógica.....	81
4.3.1 Grupo de visionamento: uma possibilidade didática.....	89
Considerações finais	96
Referências	106

Apêndice A: Roteiro de Entrevista semiestruturada na escola.....	113
Apêndice B: Roteiro da Análise de documentos	114
Apêndice C: Roteiro de Observação	115
Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	116
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	118
Anexo 3: Ficha Técnica e Sinopse dos Filmes	120

NO CAMINHO, UMA TELA E A PROJEÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES!

O meu interesse por currículo, didática e formação de professores iniciou-se há mais ou menos 12 anos quando, ao concluir o curso de Pedagogia, ingressei na rede pública de educação do Município de Teixeira de Freitas – BA. É nesse momento, quando passo a assumir a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, que começo a relacionar a possibilidade de melhoria da aprendizagem dos alunos à necessidade sistemática do professor refletir sobre o “quê” e “como” ensina. Todavia, essa prática de formação continuada ainda estava muito centrada em uma perspectiva de orientação técnica dos professores, para que eles encontrassem as melhores formas de atuação na sala de aula.

Essa abordagem começa a se transformar a partir da experiência como formadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, que traz para o universo da pesquisa uma dupla dimensão do campo de trabalho pedagógico: a didática do ensino da língua portuguesa e a formação docente. A partir do desenvolvimento desse programa no município, organizamos uma proposta de formação continuada, trazendo a prática educativa para o centro das discussões.

Tínhamos como objetivo principal a formação coletiva dos professores e a ampliação do repertório pedagógico no sentido de fornecer subsídios para que as atividades de sala de aula pudessem ser desenvolvidas levando em conta os diferentes contextos de aprendizagem dos alunos. Assim, tanto o currículo quanto a didática começam a ser concebidos de forma menos instrumental e diretiva, ganham maior flexibilidade e passam a ser vistos como eixos relacionados com o cotidiano e peculiaridades dos sujeitos educacionais, cujas aprendizagens vão além daquilo que planejamos. Três princípios¹ norteadores passam a fazer parte desse processo de formação continuada em serviço:

- ✓ O de um currículo real, derivado do cotidiano de sala de aula e das relações sociais mais amplas, concebido não mais como uma simples ordenação de conteúdos em grades curriculares, mas como eixo de saberes complexos, objetivos e subjetivos, construídos coletivamente nos meios sociais e culturais.
- ✓ O saber fazer do professor, isto é, a sua competência profissional, entendido como a construção permanente (proveniente de uma formação

¹ Princípios elaborados a partir das orientações do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL/MEC, 2001) e dos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1999).

individual e coletiva) de um potencial pedagógico dos professores que lhes permitisse desenvolver as atividades docentes, mobilizando seus saberes em face de diferentes contextos e problemas e transformando, quando necessário, as estratégias didáticas e conteúdos planejados (BRASIL, 1999).

- ✓ O de reflexão pedagógica, vista como a capacidade dos professores de refletir (individual ou coletivamente) e transformar sua prática de sala de aula antes, durante ou depois de sua realização (reflexão-ação-reflexão) (ALARCÃO, 1996).

Nesse sentido, a teoria passa a ser tecida no espaço prático e vice-versa, numa perspectiva formativa em que a prática pedagógica e a realidade social e cultural tornam-se fundamentais para a construção permanente de um currículo e uma didática que visam a um ensino coerente e relacionado com os diversos contextos de aprendizagem.

No processo de ressignificação do trabalho de formação continuada dos professores da rede, sentimos a necessidade de realizar leituras que pudessem ajudar a encontrar algumas respostas e a formular novos questionamentos, a fim de construir um conhecimento mais consistente sobre o assunto que oferecessem subsídios teóricos para a prática ali desenvolvida. Autores como Alarcão, Perrenoud, Nóvoa, Lerner, Kramer, Weisz, Sacristán, entre outros, passam a fazer parte da rotina de estudos de professores e formadores.

Nesse ínterim, em sintonia com um processo mais amplo de discussão e reformulação nas concepções de educação que estavam sendo realizadas no país, foi possível participar das discussões dos Parâmetros em Ação de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Alfabetização e Educação Infantil, por meio do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC e implantado no Município de Teixeira de Freitas – BA, no ano de 2001. Essas reflexões ampliaram, de forma significativa, minhas experiências formativas e o conhecimento sobre formação e currículo.

Todavia, para este estudo, cabe ainda assinalar a relevância de uma segunda experiência profissional que promoveu o encontro com as telinhas e telonas e possibilitou um novo olhar; um olhar sensível e inquiridor ao projetar as inúmeras possibilidades que as linguagens audiovisuais trazem para a educação.

Em 2005/2006, participei, como coordenadora pedagógica, de um projeto de reconstrução e melhoria da Escola Municipal de Itaporanga, distrito localizado na zona rural de Porto Seguro. A escola, apesar de estar em um dos locais mais promissores do ponto de vista econômico da região, no que se refere ao turismo – tem como entorno Trancoso, Praia

do Espelho, Caraíva e Condomínio Outeiro das Brisas –, atende um público de crianças, jovens e adultos bastante carentes, o que motivou a comunidade local, em parceria com a Secretaria de Educação do Município, a investir nas melhorias das condições físicas e pedagógicas da escola: reconstruindo o prédio, redimensionando o material pedagógico e a formação continuada dos professores e demais profissionais.

Nesse espaço, foi possível dialogar com professores e alunos sobre o uso das linguagens audiovisuais, sobretudo cinema e vídeo, e seu potencial no contexto escolar, uma vez que desenvolvemos, ainda que de forma experimental, o projeto institucional “Entre Olhares”, que viabilizava os seus usos nas diferentes áreas do conhecimento e em diferentes contextos. Essa experiência aguçou meu espírito investigativo.

Foi dessa forma que, em 2006, inscrevi-me como aluna especial do Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB – Universidade Estadual da Bahia e cursei duas disciplinas que muito acrescentaram à minha formação: Língua, Cultura e Escola e Formação do Professor e Políticas Públicas para a Educação Infantil, por estarem diretamente ligadas ao objeto de meu trabalho.

Inserida nesse contexto, participei de um grupo de trabalho – GT cuja tarefa era construir propostas didáticas de inserção das linguagens audiovisuais no espaço escolar. O objetivo principal era fazer que uma nova linguagem do conhecimento chegasse até os professores e que eles pudessem refletir sobre as formas de análise crítica do trabalho na escola e suas possibilidades de utilização em sala de aula.

Essa tentativa de construção de uma proposta de formação com a inserção das linguagens audiovisuais trouxe alguns dilemas: Como inserir uma discussão sobre as especificidades das linguagens audiovisuais (disseminadas no dia a dia dos estudantes e professores), para que elas não se limitassem à ilustração do saber escrito ou à discussão de conteúdos das áreas disciplinares? Como potencializar a capacidade reflexiva e a postura crítica dos professores e estudantes em relação àqueles discursos, articulando-os com uma infinidade de informações a que eles tinham acesso no seu cotidiano?

As inquietações aumentavam à medida que as demandas do grupo de trabalho iam surgindo e exigindo novas respostas. Nesse processo, emergiu uma questão fundamental, fruto da contradição entre aquilo que discutíamos e percebíamos como alternativas didáticas e a realidade escolar que impunha limites à realização destas, que não se restringiam a problemas da Rede, mas também a questões relativas às políticas públicas nacionais de Educação, aos programas de formação inicial e continuada de professores e a lógica ainda tradicional do currículo que estava presente nas escolas, tanto nos seus projetos pedagógicos

quanto nas crenças e imaginário dos professores. Essa questão, que não pôde ser solucionada completamente, foi sendo (re)pensada durante todo o processo que o grupo vivia, a partir das alternativas que encontramos e utilizamos em sala de aula. Avaliamos que os resultados desse processo foram positivos, embora tenhamos apontado uma série de questões que precisavam ser revistas para a continuidade dessa proposta formativa.

Essas inquietações impulsionaram o desejo de aprofundar os estudos e investigações teóricas e propor um projeto de pesquisa na área de formação de professores e currículo, tendo como pano de fundo a discussão sobre o uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa pesquisa não apenas se relaciona com minha prática profissional na área da formação continuada em serviço de professores, mas também com uma demanda crescente de estudos sobre a importância da inserção dessas linguagens em sala de aula, fruto não apenas das transformações culturais, sociais e econômicas vivenciadas nas últimas décadas, mas da incorporação das novas sensibilidades e sociabilidades dos sujeitos que vivem essa nova realidade (MARTIN-BARBERO, 2000).

O PEDAGÓGICO QUE EMERGE DA IMAGEM

As imagens dominam o cenário urbano e cotidiano da vida na sociedade atual. Elas estão por toda parte, tornando-se uma importante via de ligação dos indivíduos com o real, com consequências perceptíveis em diversos setores da vida humana. As imagens passam a produzir os acontecimentos, como afirma Guy Debord (1997, p. 188):

No plano das técnicas, a imagem construída e escolhida por outra pessoa se tornou a principal ligação do indivíduo com o mundo que, antes, ele olhava por si mesmo, de cada lugar aonde pudesse ir. A partir de então, é evidente que a imagem será a sustentação de tudo.

Segundo Ferrès (1996a, p. 9), “[...] as imagens visuais e sonoras bombardeiam as novas gerações com uma contundência sem precedentes”. Essa invasão da imagem não ocorreu apenas no cotidiano das pessoas ou na configuração do mundo dos indivíduos. Ela também se faz presente de forma concreta e decisiva no plano econômico, científico, político e cultural. Desde então, a imagem passa a se constituir em um meio significativo para o desenvolvimento do saber na atualidade, funcionando não apenas como instrumento para a construção de novos conhecimentos, mas como elemento estruturante de um novo processo de

criação gerador de significados (MARTIN-BARBERO, 2000), restituindo aos indivíduos o sentido mais imediato e afetivo das coisas, próprio da gratificação e do prazer psíquico que a imagem é capaz de produzir (MARCONDES FILHO, 1988).

De acordo com Ferrès (1996a), a imagem é hoje a forma superior de comunicação, é por meio dela que as novas gerações acessam a realidade. No processo de apreensão do conhecimento, a escrita se modifica, integrando-se cada vez mais às formas audiovisuais. Com a imagem, emergem o lúdico, o sonho, o simbólico, o inconsciente como componentes centrais. Dessa forma, os discursos áudio-imagéticos permitem mais facilmente a realização de associações, identificações, projeções do inconsciente e do desejo, o que facilita o processo de apreensão de informações e de construção do conhecimento (NOVA e ALVES, 2003).

Nesse contexto, torna-se imprescindível saber “ler” essas imagens e sons que se constituem em signos estruturantes de uma nova linguagem. Esse é um dos desafios da educação nos dias de hoje. De acordo com Almeida (2004), na sociedade atual, os sujeitos formam sua inteligibilidade de mundo a partir das imagens e sons produzidos pelo cinema e pela televisão. Logo “[...] é também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a ‘alfabetização’ de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo” (*ibidem*, p. 8, grifo do autor).

No entanto, segundo Nova (2003), essa é uma tarefa difícil porque vai de encontro a duas grandes bases de resistência: uma que se refere à própria estrutura e organização tradicional da vida escolar culturalmente baseada nos modelos da escrita e da oralidade e outra relacionada ao próprio ritmo de apreensão dessas imagens que se dá pelos milhões de estímulos ótico-sensoriais produzidos diariamente os quais dificultam, ou mesmo inibem, a persistência de algum tipo de reflexão. Daí a razão para que Ferrès (1996b) atribua à educação o papel de criar condições para reflexões críticas sobre os sentidos das imagens:

Numa sociedade dominada pelos meios audiovisuais de comunicação de massa, devem ser considerados analfabetos funcionais os milhões de cidadãos incapazes de interpretar de forma crítica e reflexiva as mensagens mais ou menos inadvertidas transmitidas por esses meios (p.76).

Surge daí a defesa de que as linguagens audiovisuais² devem ser incorporadas efetivamente aos espaços públicos formais da produção do conhecimento, em especial nos

² O cinema transcende a simples exploração da tecnologia e cria uma linguagem nova, uma forma específica de comunicação. Até a década de 1930, essa linguagem teve como suporte a articulação arbitrária de imagens capturadas do real. A partir dos anos 1930, foi acrescentado o som e definido o que chamamos hoje de linguagem audiovisual (FRANCO, 1995). Rosália Duarte (2002) a define como uma linguagem profundamente rica, fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos.

domínios da pesquisa e da educação, resgatando todo seu poder formativo e emotivo. Não como simples instrumentos para ilustrar ou animar uma educação tradicional, mas como elementos capazes de promover a discussão, a análise crítica e a compreensão da realidade.

No entanto, segundo apontado acima, constata-se que a prática dos professores, em grande parte, ainda é direcionada por um saber escrito, formal, tido como fonte privilegiada de saberes. A par disso, é preciso considerar que a maior parte dos professores, ou por não conhecer o potencial pedagógico das linguagens audiovisuais, ou por desconfiar de suas potencialidades, resiste em incorporá-las ao processo de ensino-aprendizagem. Isso faz com que, mesmo quando existem iniciativas de introduzir as linguagens audiovisuais na prática pedagógica, elas terminam por ser utilizadas como recurso para ilustrar conteúdo a ser ensinado ou como simples forma de entretenimento.

Diante disso, a proposta desta pesquisa é refletir sobre o uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma perspectiva curricular, tendo por referência a seguinte afirmação: “as linguagens audiovisuais, a exemplo do cinema, são tratadas nas escolas como recursos para ilustração de conteúdos ou como simples entretenimento, sem a devida mediação e/ou reflexão crítica.” Dessa questão central surgiram alguns questionamentos complementares, sendo eles:

- Como é pensando o uso da linguagem audiovisual no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?
- Como esse uso é materializado na escola?
- No contexto da formação de professores e da escola, como o currículo pode ser pensado frente a essa realidade comunicacional e cultural?

A partir das questões levantadas, delineou-se o seguinte objetivo geral a ser alcançado:

- Identificar e avaliar estratégias curriculares que considerem as demandas trazidas para a educação nessa nova configuração de mundo que incorpora, em seu contexto, linguagens audiovisuais como estruturantes das formas de comunicação e de produção de conhecimento e cultura.

Relativos ao objetivo geral, foram propostos os objetivos específicos:

- Refletir teoricamente sobre o potencial de uso das linguagens audiovisuais como espaço de construção de conhecimentos;

- Identificar e analisar as indicações de uso das linguagens audiovisuais, especificamente cinema e vídeo/DVD, no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal;
- Identificar e analisar como a linguagem audiovisual é utilizada na escola;
- Repensar o currículo escolar, considerando as demandas trazidas para a formação de professores e para a escola nesse novo contexto comunicacional e cultural.

É importante ressaltar que, embora existam muitos artefatos culturais pelos quais são veiculadas as linguagens audiovisuais, o meio audiovisual focado nesta pesquisa é o cinema, por considerar que ele pode dar uma contribuição valiosa à formação dos indivíduos ao ampliar seus horizontes cognitivos e suas vozes e possibilitar um diálogo infinito com a condição humana (COUTINHO, 2008). Secundariamente, será focado o vídeo/DVD por acreditar que seja por meio destes que os filmes chegam às escolas, pois são raros os ambientes escolares que possuem e/ou utilizam projetores e salas de projeção.

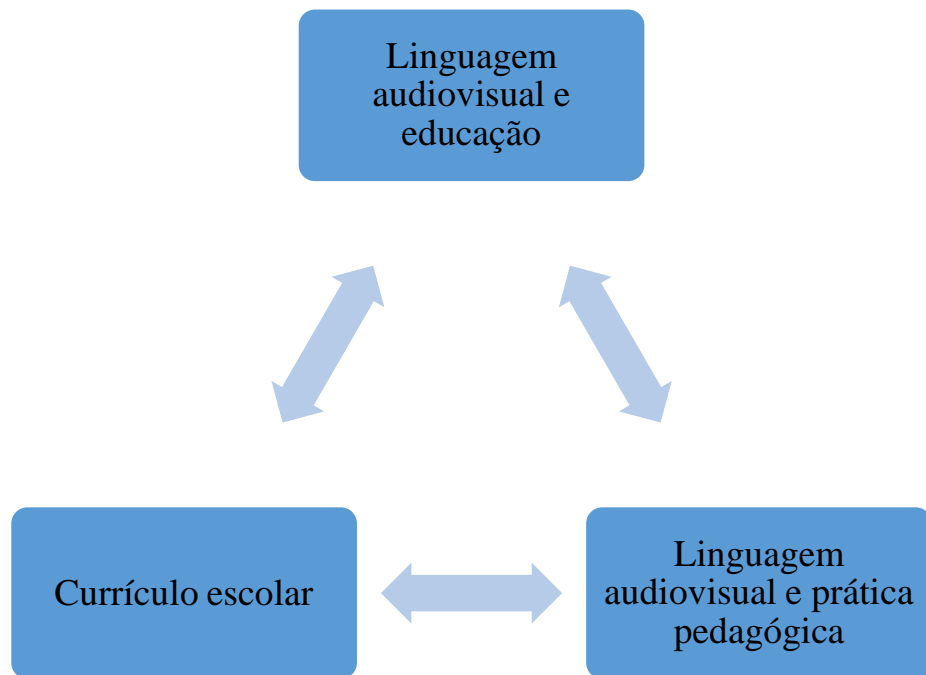
Por se tratar de uma temática complexa que envolve múltiplos olhares e um debruçar mais acurado em busca da compreensão do objeto estudado, a metodologia utilizada, de cunho predominantemente qualitativo, pautou-se na perspectiva compreensiva e interpretativa, tendo como estratégia o estudo de caso. Os procedimentos utilizados foram a análise documental, a entrevista semiestruturada, observação participante e grupo de visionamento com as crianças.

O estudo envolveu a escola de uma forma geral e, particularmente, cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: uma professora do 1º ano, uma professora do 2º ano, uma professora do 3º ano, uma professora do 4º ano, uma professora do 5º ano, uma coordenadora pedagógica, uma supervisora pedagógica e 23 alunos do 3º ano.

O presente trabalho, na sua estrutura organizativa, apresenta inicialmente uma breve explanação dos caminhos percorridos pela pesquisadora em sua trajetória profissional localizando-a como pedagoga, ressaltando as experiências que possibilitaram a participação na formação coletiva de professores e seu encontro com o tema estudado, estabelecendo relações pessoais e profissionais com o objeto e com os objetivos da pesquisa.

Em continuidade, no primeiro capítulo, sob o título “A Constituição da pesquisa: do caminho projetado ao caminho percorrido”, discorreu-se sobre a metodologia, os procedimentos e instrumentos utilizados para o levantamento das informações, os interlocutores e o cenário da pesquisa, com o intuito de dar visibilidade ao processo realizado.

As informações obtidas no estudo foram mapeadas em três eixos de análise, estabelecendo um diálogo entre as referências e os achados da pesquisa: linguagem audiovisual e educação; currículo escolar; linguagem audiovisual e prática pedagógica. Estes eixos oportunizaram a estruturação do debate teórico da dissertação.



O primeiro eixo, objeto do segundo capítulo, diz respeito às implicações e possibilidades do trabalho educativo com a inserção da linguagem audiovisual, com base em teóricos como Martin-Barbero (2009; 2000), Coutinho (2008), Franco (1995), Giroux (1995), Baudrillard (1991), Buckingham (2007), Zuin (2007), Steinberg e Kincheloe (2001), Nova e Alves (2003), Almeida (2004).

O segundo eixo, que compõe o terceiro capítulo, está centrado nas questões curriculares, tendo em vista as possibilidades de construção de um currículo mais político e cultural e traz para o diálogo os seguintes autores: Silva (2011), Torres Santomé (1998; 1995), Apple (2006), Sacristán (2000), Giroux (1997; 1987), Moreira e Candau (2007).

E o terceiro eixo desenvolvido no quarto capítulo, base do trabalho empírico, focaliza a prática escolar, o currículo e as linguagens audiovisuais e discute a materialização do currículo e o uso das linguagens audiovisuais, especificamente do cinema, no espaço da escola e da sala de aula; são articuladores do debate os autores Torres Santomé (1998),

Coutinho (2008; 2002); Franco (1995), Duarte (2002), Sacristán (2000), Martin-Barbero (2000), Sibília (2012), Borges (2010; 2008).

Nas considerações finais, procurou-se responder as inquietações que impulsionaram este estudo e apresentar caminhos possíveis para a superação do problema pesquisado, suas limitações e possibilidades em desdobramentos futuros.

Apresenta-se ainda neste estudo, uma estratégia pedagógica de visionamento de filmes na sala de aula, o grupo de visionamento, cuja proposta se centra na mediação docente e no diálogo e aponta a possibilidade de fazer diferente da prática escolarizada de exibição de filmes observada como tendência na ação docente dentro da escola.

Em síntese, tomou-se como premissa desta pesquisa a importância de investir na compreensão das possibilidades educativas que ocorrem além dos muros da escola. A interferência dos meios de comunicação de massa (TV, cinema, rádio, redes sociais) na formação de opiniões e valores é inegável e afeta, sobremaneira, a forma como os sujeitos percebem, pensam e interpretam o mundo, principalmente os mais jovens. Porém, acredita-se que esses espaços não têm sido considerados adequadamente pelas instituições educacionais.

CAPÍTULO 1 A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: DO CAMINHO PROJETADO AO CAMINHO PERCORRIDO

Todo processo de construção de uma metodologia em uma investigação é uma ação complexa e dinâmica que precisa ser suficientemente flexível para dar conta das mudanças no desenvolvimento de qualquer estudo investigativo. Parte-se sempre de uma ideia inicial de procedimentos metodológicos os quais, tão logo se avança, vão delineando seus limites e as necessidades de reformulações, o que em si é um mecanismo rico; se assim não fosse, o objeto de pesquisa seria tratado como algo inerte, pronto e acabado, apenas para ser demonstrado por procedimentos e técnicas.

Moroz e Gianfaldoni (2006, p 82) trazem a perspectiva de que “[...] planejar não significa inflexibilidade na atuação do pesquisador; o planejamento significa, sim, ter maior segurança na tomada de decisões que são necessárias, inclusive em relação aos imprevistos”. Logo, o planejamento, a definição *a priori* de como esse percurso metodológico seria realizado desde o levantamento até o tratamento dos dados, fez-se fundamental para que o estudo apresentasse o rigor que lhe é necessário.

A proposta metodológica nesta pesquisa localiza-se na perspectiva crítico-dialética e na abordagem qualitativa, pois se entende que os fenômenos educacionais ocorrem dentro de um contexto social e histórico, em um processo dinâmico e complexo que só pode ser compreendido se tomado na sua totalidade. Nesse sentido, Minayo (2012, p.24) vem afirmar que “[...] a dialética trabalha [...] com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos”. Entretanto, vale ressaltar que, ao definir totalidade como categoria, compreende-se que totalidade não é sinônimo de tudo, uma vez que o conhecimento não é acabado.

O método dialético se propõe a estudar o fenômeno a partir das múltiplas relações que o determinam, ou seja, trata-se exatamente do esforço por apreender o objeto de estudo na sua totalidade, no marco das relações sociais concretas. Logo, não se trata de uma apreensão de fatos isolados. Para Marx (1998), cabe à razão, por meio da faculdade da abstração, abandonar o geral e ir além da realidade, em busca de apreender o fenômeno na sua essência, que deve ser entendido como expressão contraditória da realidade.

Netto (2011, p. 42), ao se referir ao método marxiano, define-o como um caminho: “[...] começa-se pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”.

Dessa forma, das abstrações gerais às abstrações mais tênues, o pensamento opera um movimento que o enriquece de determinações e que contribui para ir além da aparência fenomênica.

Para Netto (2011), a abstração é a capacidade intelectual que permite extrair um elemento de uma contextualidade (de uma totalidade) e isolá-lo para examiná-lo. O autor salienta a sua importância no processo investigativo ao apontá-la como um recurso indispensável ao investigador, sem o qual a análise se tornaria inviável. Nesse processo, esclarece também o autor o sentido das determinações para a investigação, para quem as determinações são traços que pertencem aos elementos da realidade, assim, “[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações” (2011, p.45).

Entretanto, para a reconstrução do todo pensado, há que encontrar as relações estabelecidas entre as suas múltiplas determinações. Nesse aspecto, destaca-se o papel das mediações vistas como o entendimento dos processos sociais que constituem as relações sociais. Netto (2011) afirma que o conhecimento sobre o objeto é tanto maior e verdadeiro quanto mais estiver saturado de determinações e mediações – porém sempre incompleto, apesar de verdadeiro.

A investigação foi realizada, em parte, por meio de uma revisão bibliográfica concernente a temas como currículo, currículo e formação docente, características comunicacionais das linguagens audiovisuais, potenciais pedagógicos e cognitivos das linguagens audiovisuais.

Realizou-se também uma pesquisa de campo por meio do estudo de caso, tendo como lócus a escola de ensino fundamental, na modalidade anos iniciais. Segundo Creswell (2010, p. 38), “[...] estudos de caso são uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos”. Logo, é possível afirmar que essa estratégia favoreceu uma análise mais detalhada do contexto educacional e contribuiu para a melhor apreensão e compreensão dos fenômenos estudados.

Na escolha da instituição para a pesquisa de campo, levou-se em conta, além dos critérios de pertencer à rede de ensino público do Distrito Federal e atender aos anos iniciais

do ensino fundamental, aquela que tinha um espaço físico adequado para a exibição de filmes, como uma sala de vídeo com a aparelhagem necessária.

Em campo, foi feito inicialmente um estudo exploratório da instituição pesquisada, no qual se realizou, após uma avaliação situacional, uma análise da proposta pedagógica, com o objetivo de desvelar de que forma a proposta contempla o uso das linguagens audiovisuais.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

- análise de documentos caracterizados conforme Lüdke e André (1986), do tipo oficial (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional n. 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Currículo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do Distrito Federal) e do tipo técnico (projeto político-pedagógico da escola) e documentos pessoais (plano de aula e/unidade);
- observação da prática de formação continuada em serviço dos professores (reuniões de planejamento – coletiva e por anos de escolaridade – e grupos de estudo, que tiveram lugar na escola pesquisada) e das intervenções pedagógicas em sala de aula nas quais foram utilizadas as linguagens audiovisuais (filmes);
- entrevista semiestruturada realizada inicialmente com cinco professoras (uma professora do primeiro ano, uma do segundo ano, uma do terceiro ano, uma do quarto ano e uma professora do quinto ano), posteriormente com a coordenadora pedagógica e com a supervisora pedagógica;
- grupo de visionamento com as crianças (uma turma de terceiro ano composta por 23 crianças entre oito e nove anos).

Em continuidade, com intuito de dar maior visibilidade às minudências da pesquisa, é apresentado o trabalho de campo, a operacionalização dos procedimentos metodológicos e da análise dos dados, das informações obtidas e a elaboração do relatório.

1.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

A opção por uma abordagem predominantemente qualitativa se deve à compreensão de que a complexidade dos fenômenos educacionais dificulta o seu estudo de forma isolada, desmembrado em variáveis básicas. Pesquisas revelam que uma análise fragmentada dos fenômenos educacionais pode incorrer no risco de tecer considerações superficiais e simplistas, ou mesmo acarretar distorções e/ou equívocos na apropriação do conhecimento, pois “em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são responsáveis por determinado fato” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), é qualitativa a pesquisa que tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador, como instrumento principal na investigação, o que requer deste um contato direto e prolongado com o ambiente e com a situação investigada; seu estudo envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo investigativo que os resultados ou produtos e a preocupação primeira é retratar a perspectiva dos participantes.

Além disso, de acordo com Minayo (2012, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...], ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, indo além das aparências fenomênicas, dando possibilidade ao pesquisador de imergir no estudo com profundidade, em busca de uma realidade que não está visível. Tal dimensão se adequa perfeitamente à temática da pesquisa realizada ao buscar compreender o lugar que as linguagens audiovisuais (cinema e vídeo) ocupam na materialização do currículo no espaço escolar pesquisado.

Dessa forma, a partir da perspectiva dos interlocutores, analisam-se as possibilidades de uso das linguagens audiovisuais (cinema e vídeo) como signos autônomos, com lógica e significação própria, como espaço de produção de saberes nos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo em vista que o espaço escolar e o espaço da sala de aula são ambientes complexos e ricos em acontecimentos, vale ressaltar a relevância da pesquisa qualitativa para este estudo, uma vez que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

1.2 ESTUDO DE CASO

Com o objetivo de ter uma visão em profundidade do ambiente escolar, do currículo adotado pelos professores e das práticas ali desenvolvidas com relação aos usos das linguagens audiovisuais (cinema e vídeo), optou-se pelo estudo de caso por possibilitar compreender essa dinâmica, bem como favorecer uma análise do contexto educacional com todas as suas implicações, contribuindo para ampliar a dimensão pedagógica da investigação. De acordo com André (1984, p. 54),

[...] considerando que o processo de compreensão da realidade social envolve não só o conhecimento lógico formal mas outros tipos de conhecimento – como as intuições, sensações, impressões – o estudo de caso é estruturado de tal maneira a permitir a manifestação dessas várias formas de conhecimento e de favorecer o desenvolvimento de interpretações alternativas.

Tendo em vista a complexidade da natureza do objeto estudado e a intencionalidade de ir além do aparente, o estudo de caso representou para esta pesquisa um tipo de investigação de campo coerente e significativo, viabilizando a imersão no contexto estudado com o intuito de melhor compreendê-lo. Nesse sentido, Yin (2001, p. 21) vem afirmar que os estudos de caso surgem da necessidade de compreender fenômenos sociais complexos e permite:

[...] uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

De acordo com André (1984, p. 52), os estudos de caso apresentam as seguintes características:

- ensejam a descoberta;
- enfatizam a interpretação em contexto;
- buscam representar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social;
- utilizam uma variedade de informação;
- revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;

- apresentam nos relatórios linguagem mais acessível que em outros tipos de pesquisa.

Na condição de pesquisadora, busquei fazer um exercício de afastamento pessoal, abandonando em parte a visão que tenho da escola como professora, no sentido de me despir de conhecimentos prévios, de verdades estabelecidas e ir a campo com menos rótulos, desprovida de uma série de lentes que comumente utilizamos ao observar o cotidiano escolar e a realidade que nos cerca. Esse desprendimento contribuiu para uma visão mais holística do que se passa dentro da escola e para que o foco da pesquisa se direcionasse para o processo.

Este estudo orientou-se pelas três fases propostas por Nisbet e Watt, apontadas por Lüdke e André (1986), sendo a primeira fase exploratória: momento importante de reestruturação do objeto de investigação, redefinição e delineamento das questões norteadoras, organização dos materiais de estudo, definição dos interlocutores e parceiros da/na pesquisa. A segunda fase foi de delimitação do estudo e levantamento sistemático das informações e a terceira e última fase, realização da análise dos dados e elaboração do relatório final da pesquisa.

1.3 O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola classe³ pertencente à rede de ensino público do Distrito Federal situada em uma região administrativa periférica. A instituição atende 1.067 alunos no período diurno, distribuídos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos, e aproximadamente 200 alunos no período noturno, na modalidade EJA.⁴ Tendo em vista o objeto de pesquisa, o estudo foi realizado somente no período diurno, junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

³ Instituição destinada a oferecer os anos iniciais do ensino fundamental, podendo excepcionalmente oferecer o 6º e o 7º ano e o 1º e 2º segmentos de educação de jovens e adultos, de acordo com a necessidade da rede pública de ensino do Distrito Federal – Regimento Interno da Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal/ 2009.

⁴ Educação de jovens e adultos

A escolha da Escola Classe Truman⁵ pautou-se por ela atender a modalidade dos anos iniciais do ensino fundamental, ter uma localização mais periférica e por apresentar uma estrutura física bastante singular: todas as salas de aula possuem uma TV e um aparelho de DVD, o que facilita consideravelmente a exibição de filmes, uma vez que não é preciso delimitar o tempo, nem compartilhar o espaço com outras turmas. Geralmente, nas escolas em que a utilização desses aparelhos e do ambiente (sala de vídeo) é compartilhada, a própria otimização do uso desses espaços acaba comprometendo a realização das atividades, pois o tempo destinado, na rotina escolar, para cada turma nem sempre é compatível com a duração dos filmes comerciais, o que acarreta a quebra da atividade a qual, costumeiramente, só é retomada na semana seguinte, no próximo dia destinado ao vídeo.

Essa unidade escolar possui uma estrutura física bem conservada, com salas de aula amplas, pátio, banheiros femininos e masculinos muito bem cuidados, biblioteca, sala de coordenação (onde são realizadas as reuniões coletivas e os encontros de formação e planejamento). Entretanto, é preciso considerar que a estrutura física é pequena para o quantitativo de crianças atendidas. Há um número excessivo de alunos em sala e os momentos de pátio (atividades livres e recreativas) demandam uma logística que pode interferir na qualidade do trabalho.

A Escola Classe Truman está organizada da seguinte forma: no período matutino, funcionam as turmas de 3º, 4º, e 5º ano e, no turno vespertino, as turmas de 1º e 2º ano e uma turma de 3º ano de integração inversa⁶. Segundo a direção da escola, essa organização, que separa as crianças menores das maiores, foi uma tentativa de minimizar os problemas advindos com o pouco espaço externo (pátio).

Na escola o tempo literalmente não para: nas terças-feiras e quintas-feiras, há reuniões de planejamento; quando ocorrem cursos específicos fora da escola, os professores dividem-se em dois grupos: um participa do curso na terça-feira e o outro, na quinta-feira. Nas quartas-feiras são realizadas as reuniões coletivas, momento de encontro de todos os professores do turno para estudo das temáticas de interesse e necessidade do grupo. Nesse sentido, é possível ressaltar que há espaço para a formação continuada dentro e fora da escola.

⁵ Nome fictício para preservar a identidade da instituição escolar e de seus atores sociais. A escolha do nome Truman se deve ao filme “O Show de Truman”, dirigido por Peter Weir, 1998, que retrata a manipulação exercida pelos meios de comunicação de massa, no contexto da indústria cultural.

⁶ Turmas de caráter transitório constituídas por alunos sem e com deficiências ou transtorno global de desenvolvimento -TGD, previstas para alunos com deficiência mental, física e auditiva e para aqueles que apresentam TGD ainda não indicados para inclusão total, voltadas aos processos de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos – Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal/2009

Quanto à legalização, a instituição em foco possui um Regimento Escolar Unificado, ou seja, é o mesmo regimento para todas as instituições escolares do Distrito Federal e possui também um projeto político-pedagógico – PPP bem estruturado, que é avaliado e reestruturado a cada ano letivo, conforme informou a supervisora pedagógica.

1.4 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA⁷

A escolha dos interlocutores, atores principais e coadjuvantes da pesquisa, deu-se ao longo do processo de investigação. A princípio, a observação teve início com foco em todo grupo de professores, objetivando uma visão geral do trabalho pedagógico realizado na escola e do currículo praticado no espaço escolar.

Quanto às entrevistas, o público-alvo foi definido *a priori*, no entanto foi durante o processo de observação que os interlocutores foram se delineando, dando um novo contorno à investigação. Desse recorte, definiu-se também a turma na qual foram realizadas as atividades de exibição e discussão de filmes.

Dessa forma, os interlocutores da pesquisa podem ser agrupados assim:

- cinco professoras – uma professora do 1º ano (Valente), uma professora do 2º ano (Coraline), uma professora do 3º ano (Karabá), uma professora do 4º ano (Victória) e um professora do 5º ano (Emily);
- uma coordenadora pedagógica (Alice);
- a supervisora pedagógica (Leslie);
- uma turma do 3º ano, integração inversa, no turno vespertino, composta de 23 estudantes – com a qual foram realizadas as atividades de visionamento – exibição e discussão de filmes.

⁷ Todos os nomes dos interlocutores são fictícios para preservar sua identidade – os nomes fictícios foram dados de acordo com o nome dos personagens dos filmes exibidos no grupo de visionamento.

1.5 O TRABALHO DE CAMPO

O primeiro contato com o campo de pesquisa ocorreu por meio de uma visita informal para conhecer o espaço e verificar a disponibilidade e interesse da instituição em participar como cenário do estudo. Estabelecido o contato e verificado o interesse da direção da escola, que se mostrou prontamente solidária, foi iniciado o processo formal de entrada em campo por meio do contato com a EAPE⁸ e com a Coordenação Regional de Ensino à qual pertence a Escola Classe Truman, a fim de obter autorização para iniciar a pesquisa.

Uma vez autorizada a entrada em campo, a primeira visita à escola para a pesquisa deu-se no início de maio de 2013 e destinou-se à apresentar o trabalho a ser realizado, explicitar os propósitos da investigação e planejar a realização da pesquisa que compreendia observação participante, entrevista semiestruturada, análise documental e grupo de visionamento com as crianças.

As atividades de campo foram sistemáticas, de maio a setembro de 2013. Durante o processo, houve uma cooperação significativa do grupo envolvido: professores, direção, coordenação pedagógica, crianças. O interesse dos interlocutores pela temática estudada e o respeito demonstrado pelo estudo foram imprescindíveis para a melhor compreensão das questões debatidas.

A pesquisa se deu em momento bastante singular. A escola estava em grande movimento devido à proximidade da festa junina, intitulada “Festa dos Estados”. Esse nome foi dado para descaracterizar os festejos juninos, pois grande parte da comunidade é evangélica e não participa da festa dentro dos padrões comemorativos usuais. As atividades estavam voltadas para os preparativos da festa: ensaios, arranjos, decoração, confecção de fantasias. Um espaço importante de discussão da cultura popular.

Entretanto, observa-se que esse movimento faz parte de um currículo paralelo, composto de atividades isoladas cujo objetivo é colocar os estudantes em contato com os festejos, mas sem imprimir-lhes a conotação cultural que lhes é necessária. Em sala, passam rapidamente por alguns conteúdos como “comida típica”, “danças”, “músicas”, porém são apenas pinceladas rápidas e repetidas todos os anos, mais ou menos na mesma época e com o mesmo teor de profundidade. Um “currículo de turistas” conforme identifica Torres Santomé (1998), incapaz de cumprir a função educativa da escola e de desenvolver nos estudantes a

⁸ Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – Distrito Federal.

criticidade e a compreensão dos processos de socialização e manifestação da cultura e da comunidade concreta da qual fazem parte.

1.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA O LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Uma das características dos estudos qualitativos é a utilização de múltiplos instrumentos de pesquisa com o intuito de garantir melhor compreensão e aprofundamento nas análises de situações complexas (CRESWELL, 2010). Esses dados, uma vez estruturados de diferentes formas, são examinados pelos pesquisadores, que deles extraem sentidos e os organizam em categorias para serem analisadas, estabelecendo um diálogo entre as informações obtidas.

Vale ressaltar que “[...] o instrumento é uma ferramenta interativa, não é uma via geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independente do pesquisador” (GONZÁLES REY, 2002, p.80). Logo, o papel do pesquisador é fundamental nesse processo. É preciso ter clareza das escolhas dos instrumentos a serem utilizados de acordo com a intencionalidade do estudo e saber lidar com a pesquisa de modo a obter as informações desejadas.

Para este estudo, entre os diversos instrumentos disponíveis para a coleta de informações, foram escolhidos aqueles que ofereciam maior possibilidade de contribuição para o alcance dos objetivos propostos. A seguir, é apresentado um quadro síntese da relação entre as questões norteadoras, os objetivos específicos e os procedimentos adotados na pesquisa.

Quadro 1 – Síntese da relação entre as questões norteadoras, os objetivos específicos e procedimentos de pesquisa

Questões norteadoras	Objetivos específicos	Procedimentos
	Refletir teoricamente sobre o potencial de uso das linguagens audiovisuais como espaço de construção de conhecimentos.	Revisão bibliográfica
Como é pensado o uso da linguagem audiovisual no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?	Identificar e analisar as indicações de uso das linguagens audiovisuais no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal.	Análise documental
Como esse uso é materializado na escola?	Identificar e avaliar como a linguagem audiovisual é utilizada na escola.	Análise documental Observação participante Entrevista semiestruturada
No contexto da formação de professores e da escola, como o currículo pode ser pensado frente a essa realidade comunicacional e cultural?	Repensar o currículo escolar, considerando as demandas trazidas para a formação de professores e para a escola nesse novo contexto comunicacional e cultural.	Entrevista semiestruturada Grupo de visionamento Revisão bibliográfica

Fonte: Elaboração da autora.

O emprego de diferentes instrumentos para o levantamento dos dados possibilitou uma análise dialógica das informações obtidas no processo de pesquisa, constantes reformulações teóricas e, conseqüentemente, uma reconstrução conceitual sólida.

1.6.1 Análise documental

Segundo Lüdke e André (1986, p.38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” De acordo com Gil (2009, p.147), na pesquisa científica, “[...] são considerados

documentos não apenas os escritos para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”.

Nesta pesquisa, a análise de documentos teve como objetivo identificar como é previsto o uso das linguagens audiovisuais, especificamente cinema e vídeo, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos documentos, caracterizados conforme Lüdke e André (2011), do **tipo oficial** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos; Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal) e também naqueles produzidos na própria escola, do **tipo técnico** (projeto político-pedagógico da escola) e **personais** (plano de aula e/ou atividade).

Com o intuito de garantir uma visão cuidadosa e acurada, a análise foi orientada por um roteiro (APÊNDICE B, p. 114). Neste procedimento de pesquisa, foi estabelecido um diálogo teórico entre o conceito de currículo prescrito e o currículo adotado pelo professor a partir de Sacristán (2000).

O processo de investigação por meio da análise documental, com relação ao currículo prescrito para os anos iniciais do ensino fundamental, revelou dados importantes sobre os impactos vividos nas escolas devido às constantes reformulações pelas quais tem passado a prescrição curricular no Distrito Federal.

Hoje, no espaço educacional público do Distrito Federal, coexistem diferentes versões do currículo prescrito que norteiam a prática pedagógica. Essa situação tem gerado confusão no meio escolar, e, por vezes, os próprios professores não têm clareza da versão com que estão trabalhando. Esse fato foi observado em campo. Ao ser questionada quanto a qual versão de currículo a escola estava desenvolvendo, a coordenação pedagógica indicou uma versão e os professores indicaram outra. Tal situação revela que, quando a prescrição curricular ocorre alheia aos interesses da comunidade escolar, sem a participação de seus principais atores, corre um grande risco de se tornar um mero documento para ser engavetado nas instituições escolares.

Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 175) vem afirmar que, “[...] por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas”, o qual o modela de acordo com os sentidos que ele atribui a ele, portanto é preciso prever para os docentes mais que o papel de meros consumidores/executores de currículos prontos.

O processo de investigação por meio da análise de documentos foi um indicador recorrente de que existe um distanciamento significativo entre o que está prescrito no

currículo oficial e o currículo que é adotado no espaço escolar, ratificando o papel significativo e decisivo dos professores como mediadores na materialização das propostas curriculares dentro das escolas e salas de aula. É importante destacar que o reconhecimento desse papel mediador reflete positivamente na escolha de modelos apropriados de formação de professores (SACRISTÁN, 2000) e implica a configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes.

1.6.2 A Observação Participante

Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um espaço privilegiado na pesquisa educacional, possibilitando ao pesquisador um contato direto e próximo com os sujeitos da pesquisa no espaço social em que ela acontece. Para as autoras, a observação na abordagem qualitativa traz algumas vantagens em relação a outros instrumentos, pois permite ao pesquisador verificar a ocorrência do fenômeno por meio da experiência direta, viabilizando a reflexão imediata a partir da situação observada, dando a ele a possibilidade de se aproximar da perspectiva do sujeito e descobrir novos aspectos para o problema em discussão.

Assim, para investigar de que modo as linguagens audiovisuais são utilizadas no contexto da escola, utilizou-se a observação participante, na qual, segundo Minayo (2012, p. 70), “[...] o observador fica [...] em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”.

A autora ainda acrescenta que “[...] a observação participante ajuda [...] a vincular os fatos e suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas cotidianamente vividas pelo grupo ou instituição observada” (2012, p.71). Dessa forma, a observação neste estudo contribuiu para melhor compreensão da realidade estudada ao relativizar o espaço e dar maior flexibilidade ao estudo, evitando possíveis prejulgamentos.

Nos processos de observação, realizados a partir de um roteiro (APÊNDICE C, p. 115) e registrados em diário de campo, foi analisado, presencialmente, o cotidiano da escola e dos sujeitos envolvidos – seus comportamentos em relação ao uso de material audiovisual no processo pedagógico – e as possibilidades de um ensino mais aberto às diferentes linguagens.

As observações foram realizadas num período de cinco meses, desde maio de 2013 até setembro de 2013, inicialmente nas reuniões de coordenação, estudo e planejamento com o intuito de obter uma visão geral do processo pedagógico e, posteriormente, em sala de aula, quando realizadas atividades com vídeo (exibição de filmes).

Antes de começar o processo de observação, houve uma conversa com o grupo de professores sobre o lugar do pesquisador naquele espaço, a fim de esclarecer os propósitos da pesquisa e, assumindo o lugar de participante, ainda que de forma temporária, com o objetivo de garantir o diálogo com os interlocutores durante a observação e estabelecer parceria para a realização do grupo de visionamento com as crianças. Assim, sempre em um clima de grande receptividade e respeito por parte dos professores e da direção da escola, houve participação nesse período em encontros de formação, reuniões de estudo e planejamento e da organização e realização da Festa dos Estados.

Do conjunto das observações, é possível extrair algumas conclusões importantes: a rotina da escola contempla um dia para exibição de filmes, porém essas atividades ocorrem com certa regularidade somente nas classes de 1º e 2º ano. Já nas classes em que as crianças são maiores (principalmente 4º e 5º ano), essas atividades são eventuais, pois, segundo os professores, “tem muito conteúdo para cumprir, não dá para parar e ver filmes” (professora do 5º ano). Esse discurso contradiz o reconhecimento de que programas de entretenimento, como o cinema, feitos sem a intenção de ensinar tem valores educativos e pedagógicos (CARNEIRO, 1999; FRANCO, 1995). Além disso, o fato de o dia reservado para a exibição de filmes ser a sexta-feira é indicativo de que o momento ainda é visto como o lugar de descanso para os professores e entretenimento para as crianças.

Constatou-se também que, mesmo possuindo uma televisão e um aparelho de DVD em sala de aula, os professores ainda têm muito receio em utilizá-los e correr o risco de ser mal interpretados. A escola ainda reserva uma atmosfera de austeridade, sem muito espaço para o prazer, presa à ideia de adequação e ao programa curricular que deve ser rigorosamente cumprido. Assim, mesmo quando planejam a exibição de filmes comerciais, estão sempre buscando um conteúdo que pode ser abordado a partir deles. Tal situação remete a Almeida (2004), para quem a burocracia educacional abre uma fenda entre cultura e educação. Em sua obra, o autor alerta para a importância de não ver o cinema como um mero recurso didático ou ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, com uma linguagem que lhe é própria, capaz de contribuir para a compreensão da realidade, devido à pluralidade de visões de mundo que veicula.

1.6.3 A Entrevista

A entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação verbal e não pode ser vista como um ato neutro em que um pergunta e o outro responde passivamente. De acordo com Szymansky (2008), o processo comunicativo entre entrevistado e entrevistador é permeado por uma relação de emoções, conflitos e contradições. Para a autora, como em toda atividade humana, a entrevista exige um entrelaçamento de sentimentos e emoções.

Nesse sentido, representa uma forma de interação social que permite ampliar o conhecimento a respeito da subjetividade dos interlocutores. Além disso, a entrevista possibilita conseguir esclarecimentos, jogando luz em situações observadas, constatadas e pouco compreendidas e a fazer adaptações que se tornam necessárias e eficazes na busca das informações desejadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O uso da entrevista nesta investigação visou principalmente a complementar as informações obtidas durante a observação, conhecer as percepções e concepções dos professores em relação ao uso das linguagens audiovisuais na prática pedagógica e fornecer novos dados de análise a partir das contribuições desses sujeitos.

Para garantir a apreensão das informações esperadas, a entrevista foi realizada tendo como eixo norteador um roteiro (APÊNDICE A, p. 113) com perguntas elaboradas em consonância com os objetivos da pesquisa, no sentido de direcionar a conversa, mas sem rigidez, sempre com o cuidado de proporcionar a liberdade necessária para que houvesse interação entre os sujeitos e favorecesse o diálogo no qual fosse possível ao entrevistado oferecer esclarecimentos, fazer adaptações e reflexões, conforme orientam Lüdke e André (1986).

Havia uma definição *a priori* dos sujeitos com os quais se pretendia estabelecer um diálogo: um (a) professor (a) representante de cada ano: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Porém, a escolha definitiva dos interlocutores deu-se durante o processo de observação do planejamento e dos encontros de formação. Assim, foram entrevistados os professores que demonstraram maior receptividade e interesse na temática, abrindo-se para o diálogo, compartilhando suas experiências e dúvidas relacionadas ao trabalho com o cinema na sala de aula.

As entrevistas foram individuais, no espaço da escola, com horário agendado, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Primeiramente foram entrevistadas as professoras, posteriormente, a coordenadora pedagógica, e a supervisora pedagógica. Cada

entrevista durou em média de 25 minutos a 30 minutos e foi gravada em áudio, depois foi transcrita.

A partir dos posicionamentos obtidos nas entrevistas, foi possível constatar que os professores compreendem o trabalho com os filmes em sala de aula como um espaço importante para a ampliação do universo cultural dos estudantes e percebem a influência que a mídia exerce na percepção que as crianças têm do mundo, o que se coaduna com o pensamento de Almeida (2004), ao afirmar a importância de indagar essa moderna forma de entender e agir no mundo, entendimento que surge a partir dos sons e das imagens em movimento que ocupam a maior parte do desenvolvimento cultural de crianças, jovens e adultos na sociedade atual. Entretanto, é perceptível também o receio que os professores demonstram de aderir a um ensino mais aberto, mais lúdico, mais dialógico e de comprometer a seriedade do processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante que se extrai das entrevistas diz respeito à formação: os professores foram unânimes em responder que, na formação inicial, não receberam orientação para trabalhar com as linguagens audiovisuais em sala de aula. Conhecedores das falhas e limitações dessa formação apontam a necessidade da formação continuada em serviço no sentido de oferecer aprofundamento teórico e metodológico com relação aos usos dessas linguagens como espaço de construção de conhecimento. Ou seja, primeiro é preciso entender a linguagem que reúne sons e imagens em movimento, para compreender o fascínio que ela exerce sobre os sujeitos e, a partir daí, poder utilizar todo o seu potencial formativo e pedagógico num processo de mediação, conforme fundamentado por Martín-Barbero (2009).

Nas entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e com a supervisora pedagógica, os depoimentos validam a fala das professoras quanto às lacunas da formação e revelam as fragilidades desse processo, pois quem faz a formação dentro da escola também não recebeu formação apropriada para esse fim.

Por meio das informações levantadas nas entrevistas, compreende-se que é preciso ampliar as discussões sobre o trabalho com as linguagens audiovisuais tanto no espaço da escola quanto nos espaços de formação inicial. Percebe-se também que o currículo escolar ainda é muito engessado, existindo pouca abertura para um trabalho pedagógico mais criativo, que vá além do ensino de conteúdo. Além disso, fica claro que, mesmo conscientes da influência da mídia na formação dos estudantes, a incorporação dessa linguagem no processo pedagógico ainda é feita de forma bastante periférica: ora como ilustração de conteúdo a ser ensinado, o que é mais usual, ora como simples entretenimento.

1.6.4 O Grupo de Visionamento

Para Coutinho (2008), *grupo de visionamento* é uma metodologia que permite uma aproximação, uma pesquisa sobre a linguagem cinematográfica. É um momento de aprendizagem que se realiza na companhia de outros que permitem impregnar-se por suas imagens e sons e funciona da seguinte forma:

[...] vemos o filme e conversamos sobre ele ou sobre qualquer coisa que sugira, ou, ainda, sobre qualquer assunto que suceder a projeção. Sem nenhum direcionamento. Nesses grupos, procuramos sentir, observar. Nem sempre é possível algum tipo de registro, tanto das falas como das expressões, dos incômodos e até a impossibilidade de ver. Todo filme, qualquer filme, é para quem o assiste, resultado de uma possibilidade humana de lembrar e de imaginar, de se rever no filme (*Id., ibid.*, p. 235).

Ao propor o grupo de visionamento com as crianças, a intenção foi dar-lhes oportunidade de expressar e ampliar sua visão e percepção de mundo por meio do diálogo, da conversa mantida a partir da projeção de filmes. De acordo com Corsaro (2011), as crianças têm ideias sobre as coisas; ao serem ouvidas contribuem sobremaneira para esclarecer como pensam e como se apropriam da realidade na qual estão inseridas.

Entretanto, sabe-se que, em situações de pesquisa que envolve crianças como informantes, existe um desequilíbrio de poder entre pesquisador e pesquisado devido à diferença de idade e *status* entre esses sujeitos. Para diminuir tais disparidades, estudos realizados pela sociologia da infância enfatizam a importância de trazer a criança para o lugar de sujeito ativo da pesquisa e propõem uma reflexão, além de comprovações empíricas, de como um redesenho de metodologia permite que elas possam, em suas falas e ações, trazer maiores contribuições do que fariam em uma situação passiva (CORSARO, 2011). Assim, a organização do grupo de visionamento representou uma tentativa de redesenhar as metodologias comumente utilizadas nas pesquisas qualitativas com o intuito de colocar as crianças no centro da análise.

A definição da turma para realização do grupo de visionamento foi feita durante o processo de observação, por sugestão da coordenação pedagógica: uma turma de 3º ano, integração inversa, turno vespertino, constituída por 23 estudantes entre oito e nove anos de idade. Após esclarecimento com a professora sobre o objetivo do trabalho a ser realizado, foi possível estabelecer o contato com as crianças. Este se deu diretamente na sala de aula, com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa. No primeiro encontro, foi entregue a autorização

que deveria ser preenchida e assinada pelos pais e/ou responsáveis. As crianças demonstraram interesse imediato pelas atividades, levantaram questões sobre a pesquisa e foram bastante solícitas com o estudo.

Durante os encontros, além da exibição dos filmes, houve conversa sobre os programas de TV preferidos do grupo, os filmes, as motivações, as aprendizagens proporcionadas, as representações e ideias que possuem sobre a linguagem audiovisual. Durante todo o processo, buscou-se construir um contexto o mais natural possível para que a conversa pudesse fluir e produzir os resultados desejados.

As reuniões foram realizadas uma vez por semana, na sexta-feira⁹, nos meses de julho e agosto, somando um total de seis encontros, sendo que, em um deles, não foi possível exibir um filme porque faltou luz na escola. Além do registro escrito no diário de bordo, as atividades foram registradas em áudio, vídeo e fotografias.

As atividades do grupo de visionamento se deram em torno da seguinte proposta: exibição do filme e conversa sobre os temas que surgiriam a partir da narrativa fílmica e outros que emergiriam na discussão.

A escolha dos filmes para projeção pautou-se nos seguintes critérios: ser filme comercial, que, de acordo com Almeida (2004), são uma produção da cultura; ter qualidade e indicação adequada para a idade das crianças. Os filmes exibidos foram estes: Kiriku e a Feiticeira (Michel Ocelot, 2004), Kirikou – os Animais Selvagens (Michel Ocelot e Bénédicte Galup, 2005), Coraline e o mundo secreto (Henry Selick, 2009), Robôs (Chris Wedge e Carlos Saldanha, 2005) e Noiva Cadáver (Tim Burton e Mike Johnson, 2005).



Inicialmente as crianças se mostraram tímidas e receosas em participar da conversa, revelando que estão pouco acostumadas a falar livremente, a expressar suas ideias, suas impressões. Já no segundo encontro, estavam mais participativas e a conversa fluiu; nem mesmo a presença do gravador e a filmagem representaram fator de inibição, demonstrando que estão bem familiarizados com os aparatos midiáticos.

De um modo geral, a partir dessa estratégia, percebeu-se o fascínio que a linguagem audiovisual exerce nas crianças e o quanto estão familiarizadas com ela. Em seus depoimentos, demonstram que assistir a filmes, ver programas de televisão faz parte da rotina de cada uma. Talvez o inédito seja conversar sobre a leitura que fazem do que veem diariamente. Uma prática que deveria fazer parte do cotidiano da escola. Conforme pontua Buckingham (2007), mais que deixar as crianças isoladas em seus encontros com o mundo

⁹A sexta-feira é o “dia do vídeo” na escola.

adulto das mídias contemporâneas, cabe à educação ampliar sua participação ativa e informada nessa cultura. Dessa forma, o filme na sala de aula deve dar oportunidade para que os estudantes tenham uma visão de mundo ampliada, enriquecida pelas experiências que o cinema pode proporcionar e ajudá-los a entender a sociedade em que vivem.

Quadro 2 – Síntese da Pesquisa

QUESTÃO			
As linguagens audiovisuais, a exemplo do cinema, são tratadas nas escolas como recursos para ilustração de conteúdo ou como simples entretenimento, sem a devida mediação e/ou reflexão crítica.			
OBJETIVO			
Identificar e avaliar estratégias curriculares que considerem as demandas trazidas para a educação nessa nova configuração de mundo que incorpora em seu contexto linguagens audiovisuais como estruturantes das formas de comunicação e de produção de conhecimento e cultura.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
Refletir teoricamente sobre o potencial de uso das linguagens audiovisuais como espaço de construção de conhecimentos.			
Identificar e analisar as indicações de uso das linguagens audiovisuais, especificamente cinema, no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal.			
Identificar e analisar como a linguagem audiovisual é utilizada na escola.			
Repensar o currículo escolar, considerando as demandas trazidas para a formação de professores e para a escola nesse novo contexto comunicacional e cultural			
MARCO TEÓRICO			
Linguagem audiovisual e educação		Currículo escolar	 Linguagem audiovisual e prática pedagógica
METODOLOGIA			
Predominantemente qualitativa Estratégia metodológica – estudo de caso			
INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES			
Análise documental	Entrevista Semiestruturada	Observação participante	Grupo de visionamento
ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPREENSIVA DOS DADOS E INFORMAÇÕES			
RELATÓRIO DE PESQUISA			

Fonte: Elaboração da autora.

CAPÍTULO 2 LINGUAGEM AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES, MOTIVOS E IMPLICAÇÕES

A capacidade de narrar histórias, contar fatos, enumerar acontecimentos sempre foi a necessidade de comunicação e socialização dos sujeitos desde os tempos mais remotos. Refere-se a uma das formas que utilizam para dar inteligibilidade, ou seja, perceber e compreender os fatos que se encontram fragmentados no cotidiano. Ao descrever a natureza da narrativa, Walter Benjamin (1987, p. 200) entende que:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.

De acordo com Nova e Alves (2003), os audiovisuais são meios poderosos de organizar narrativas, ou seja, histórias, cujo sentido se constrói a partir da maneira como o espaço, o tempo, as ações e os personagens são manipulados. Para as autoras, “[...] pela facilidade com que os audiovisuais condensam o tempo e organizam espaços diferenciados, e pelo potencial de se trabalhar com a emotividade dos sujeitos, eles tornaram-se os principais veículos narrativos do século XX” (2003, p. 117).

Os meios audiovisuais constituem uma linguagem que se caracteriza por possibilitar associações mediante as múltiplas representações do inconsciente de quem produz e de quem aprecia, permitindo o surgimento de importantes mecanismos psicológicos (projeção, identificação, deslocamento) que viabilizam a construção de conceitos a partir da afetividade e do desejo. Em consonância com essa ideia, Franco (1995) afirma que, “[...] quando nos sentamos diante das telinhas ou telonas para usufruir do universo onírico de *sons e imagens criados à semelhança e à revelia da realidade*, abrimos todos os nossos *sentidos* para que nenhum detalhe nos escape e nos furte ao prazer e à compreensão” (p. 51; grifos do autor).

Nova e Alves (2003) argumentam que a apreensão dos fatos e a atribuição de sentidos, quando realizadas por via audiovisual, levam algumas vantagens em relação à realizada por meio de textos escritos ou a da fala tradicional. Nesse sentido, afirmam que:

[...] as imagens são, em geral, percebidas mais rapidamente do que os textos; a memorização das imagens é, geralmente, melhor do que a das representações verbais; a maior parte dos raciocínios espontâneos utiliza a simulação de modelos mentais, frequentemente imagéticos [...]; e as representações icônicas são independentes das línguas e por isso eliminam parte das dificuldades de tradução (2003, p. 116).

A relação entre o texto escrito e a imagem também se faz presente na análise crítica de Debrey:

O escrito é crítico, enquanto a imagem é narcísica. O segredo da força das imagens é, sem dúvida, a força do inconsciente em nós (que é mais desestruturante como uma imagem do que estruturado como uma linguagem). Interiorizamos as imagens coisas e exteriorizamos as imagens mentais de tal modo que imagens e imaginário se induzem reciprocamente. Sonho, fantasia e desejo dão à imagem-objeto algo de pleno e succulento, que se suga como um seio e, de repente, deixa-nos em estado de graça (1992, p. 12).

A comunicação, a interpretação e a compreensão proporcionada pela linguagem audiovisual representam uma experiência aberta que estimula a sensibilidade, deixa marcas em nossa experiência, requer elaborações daquilo que é percebido e inaugura uma nova forma de percepção que, conforme Martin-Barbero (2000, p. 54), “[...] trata-se de uma experiência cultural nova, ou como chamou Walter Benjamin, um *sensorium* novo. Novos modos de perceber e sentir; uma nova sensibilidade”.

Usar criticamente as linguagens audiovisuais (cinema, vídeo) como mecanismos propulsores de debates sobre temas que envolvem a vida cotidiana é um exercício de ampliação das possibilidades do olhar sensível, da educação da sensibilidade. Vale ressaltar que a ficção não é uma invenção do vazio, ela é construída a partir de uma realidade. Por meio da narrativa fílmica, aprende-se a lidar com sentimentos e fatos reais, por exemplo, morte, violência, deficiência, sexualidade, os quais, no cotidiano, seriam difíceis de ser tratados, principalmente com as crianças menores, considerando que “o cinema pode propor reflexões que extrapolam o filme, sua realização, produção, projeção, [...], ou seja, faz parte de uma arte que é feita da própria vida, marca e retrata sempre a vida de alguém” (COUTINHO, 2008, p. 233-234).

Para Franco (1995), os processos de construção da linguagem audiovisual se aproximam dos processos de construção do conhecimento, operando semelhanças significativas ao combinar motivação afetiva e emocional, fantasia e diversão à intelecção. Segundo a autora, “[...] ainda que *virtualmente*, os desequilíbrios emocionais estimulados pelo

filme e reequilibrados pelo *happy end* (final feliz) realizaram uma trajetória de aprendizagem de estados afetivos” (1995, p.52; grifos do autor). Uma vez projetado nos personagens, heróis e vilões que são acompanhados nas telinhas e telonas¹⁰, vivenciam-se emoções as mais variadas, aprende-se a enfrentar barreiras e desafios e a solucionar conflitos. Dessa forma, argumenta a autora, constrói-se a capacidade cada vez maior de lidar com a realidade.

É preciso ressaltar, no entanto, como salienta Giroux (1995), que essas linguagens não são neutras, ao contrário, são sempre uma convenção e nelas não há espaço para a imparcialidade. Elas são, como toda linguagem, carregadas de sentido e intencionalidades. Por meio da cultura audiovisual, estabelecem-se padrões de moda, beleza, veiculam-se valores morais, sociais e econômicos que, inadvertidamente, estimulam o consumismo exacerbado e supérfluo e criam uma imagem falsa de felicidade, os simulacros segundo Baudrillard (1991).

Baudrillard (1991) entende que, por intermédio da mídia, a realidade passou a ser representada por meio de signos, imagens e simulações, abolindo a distinção de imaginário e realidade. Em sua teoria, o autor defende que, na sociedade capitalista tardia, na qual o signo e a mercadoria juntaram-se para produzir a mercadoria-signo, os símbolos têm mais peso e mais força que a realidade. Desse fenômeno, surgem os simulacros, simulações do real que, de forma contraditória, são mais atraentes para o espectador que o próprio objeto representado. Fascinados pela estetização do real, telespectadores, consumidores em potencial, se veem cada vez mais envolvidos pelas infinitas possibilidades apresentadas de realização de sonhos e desejos nunca antes imaginados.

Para Marx (1989), o consumismo surge da necessidade. Segundo o autor, na sua essência, o homem não produz mercadoria. Ele produz o bem que irá satisfazer a sua necessidade; o que está em jogo nessa relação de trabalho é o valor de uso do objeto produzido. À medida que as necessidades humanas evoluíram, aumentaram também a necessidade de produção. Necessidades geram necessidades e os bens produzidos perderam seu *valor de uso* e passaram a ter *valor de troca*. Esse processo dá origem à mercadoria como fetiche, um produto com vida própria em que não é mais possível identificar as condições de sua produção, pois pertence ao mundo das aparências.

Nesse contexto midiático, Baudrillard (1991) e Giroux (1995) afirmam que a própria fantasia é fabricada e as necessidades de consumo são produzidas por meio dos artefatos culturais destinados ao público infantil. Giroux (1995, p. 52) salienta que “[...] os

¹⁰ Refere-se à televisão (telinhas) e ao cinema (telonas).

filmes infantis fornecem um espaço visual, *high tech*, onde a aventura e o prazer se encontram num mundo fantasioso de possibilidades e numa esfera comercial de consumismo e mercantilização”.

Diante de tais considerações, é preciso atentar para a relevância educacional dos filmes infantis, desenhos animados, vídeos, vistos *inocentemente* como espaços de entretenimento, mas que representam implicitamente uma grande força educativa.

Segundo Giroux (1995, p. 51),

a autoridade cultural dessa fuga midiática pós-moderna reside [...] em sua habilidade para expandir o poder da cultura através de uma corrente interminável de práticas de significado, práticas que priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica.

Aos estudantes cabe, portanto, o direito de viver a experiência de descobrir por si mesmos o que está sendo mostrado, como está sendo mostrado e também compreender o que está sendo omitido. Segundo Martin-Barbero (2000, p. 58), “[...] o cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escrita, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam”, seja no campo do trabalho, familiar, seja econômico. Nessa premissa reside o compromisso ético e político dos professores em orientar os estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos) para o consumo consciente das imagens e dos sons a que são expostos no seu dia a dia, dentro e fora do ambiente escolar, e a relevância de um processo educativo que, ao introduzir as linguagens audiovisuais em sala de aula, também ofereça mecanismos que favoreçam a sua interpretação crítica.

Nessa perspectiva, as análises de Martin-Barbero (2000) apontam a possibilidade de discutir a incorporação de diferentes culturas, entre elas, a cultura audiovisual, como espaço legítimo de saberes, crenças e valores aos processos educacionais especificamente por meio da inter-relação da educação e da comunicação, reforçando o importante papel que a escola exerce como mediadora desse processo formativo que se dá também fora do espaço escolar:

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (2000, p. 55).

Diante dessa realidade, os estudos do referido autor ressaltam a necessidade de trabalhar com os conteúdos advindos da cultura audiovisual na sala de aula como fonte de conhecimentos sobre a realidade, sobre a vida cotidiana, para que possam ser ressignificados pelos estudantes, em outra perspectiva.

A utilização do conteúdo proveniente da mídia de forma crítica, sem perder de vista o processo da comunicação, do diálogo, abre espaço para uma nova proposta pedagógica, uma pedagogia midiática conforme intitula Buckingham (2005), que consiste em desenvolver uma alfabetização midiática¹¹ capaz de desenvolver competências e habilidades para utilizar e interpretar os meios de forma crítica e promover a participação ativa dos estudantes.

2.1 INDÚSTRIA CULTURAL E INFÂNCIA – IMPLICAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS

Segundo Ariès (1981), até os séculos XI e XII, a sociedade tradicional do mundo ocidental mal via as crianças. A expectativa de que vingassem ao nascer e se tornassem adultas era pequena, por isso tinham pouco apego a elas. A infância era reduzida ao seu período de maior fragilidade e, quando conquistava certa independência física, misturava-se aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos sem nenhuma distinção.

No entanto, o advento da sociedade moderna e os avanços significativos da ciência impulsionaram a busca por diminuir os altos índices de mortalidade infantil. Essa preocupação com a qualidade de vida da criança pequena fez que ela assumisse um papel na sociedade e adquirisse definitivamente uma personalidade. Ressalta-se que “[...] o apogeu da infância tradicional durou aproximadamente de 1850 a 1950. Durante este período, protegidas dos perigos do mundo adulto, as crianças foram retiradas das fábricas e colocadas em escolas” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 12). Dessa forma, assumiram um lugar de cuidado especial no qual a atenção dos adultos voltou-se diretamente para elas no sentido de garantir-lhes o bem-estar físico, emocional, social e econômico.

¹¹ Segundo Roger Silverstone (1999), citado por Buckingham (2005, p. 89), a alfabetização midiática comporta evidentemente “a capacidade de decifrar, valorizar, criticar e ajustar”, mas também requer uma compreensão mais ampla dos contextos sociais, culturais, econômicos e históricos nos quais os textos são produzidos, distribuídos e utilizados por parte da audiência.

Entretanto, essa realidade começa a se modificar a partir das mudanças geradas no campo econômico e social, aceleradas pelos processos de industrialização e mercantilização da economia. A saída da mulher para o mundo do trabalho, o maior acesso às informações e aos meios de comunicação de massa, a nucleação familiar vivenciada nas últimas décadas afetaram de forma significativa a vida dos sujeitos na sociedade contemporânea.

A infância, compreendida como uma construção social, histórica e cultural, sofre igualmente os impactos das grandes transformações ocorridas no mundo moderno. Steinberg e Kincheloe (2001) denunciam que infelizmente poucos observadores perceberam que a explosão de informações vivenciada na era contemporânea contribuiu para desvirtuar as noções tradicionais de infância, dando-lhe novos rumos.

Na sociedade atual, as crianças participam ativamente do meio cultural e social no qual estão inseridas. Isso representa, na concepção de Buckingham (2007), uma forma contraditória e perigosa de inserção, pois, ao mesmo tempo em que se supõe que seus desejos e vontades estão sendo respeitados, são também expostas a uma gama cada vez maior de informações sobre o mundo adulto que modifica de forma drástica os modos de ser e viver próprios da infância. Segundo Steinberg e Kincheloe (2001, p. 33), “[...] o acesso das crianças contemporâneas à cultura infantil comercial e à cultura popular não apenas as motivou a se tornarem consumidoras hedonistas, mas também lhes minou a inocência”. Desprotegidas, as crianças se tornaram, na atualidade, um alvo fácil e ao mesmo tempo promissor para a indústria cultural.

O termo indústria cultural tornou-se conhecido a partir da obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, publicada em 1947. A intenção dos autores ao cunhar esse termo era denunciar que, na relação de troca de mercadorias a que foram reduzidas as relações sociais, o produto cultural perde seu brilho, sua unicidade, sua especificidade de valor de uso. Ao se transformar em valor de troca, descaracteriza a verdadeira arte ou cultura. De acordo com Zuin (2007, p. 154), “[...] na sociedade capitalista avançada, a produção e reprodução da cultura, sob a égide da padronização e da racionalidade técnica, obedece à mesma lógica da produção e reprodução de qualquer outro tipo de mercadoria”.

Na leitura que faz dos autores Adorno e Horkheimer, Zuin (2007) afirma que o intuito da indústria cultural é entorpecer os homens da moderna sociedade de massa por meio da veiculação de produtos culturais criados para ocupar os espaços vazios destinados ao ócio, ao lazer e, assim, impedir que percebam as injustiças e irracionalidades do sistema capitalista. Ao cumprir o seu papel de seduzir as massas para o consumo, ideologias são disseminadas,

identidades são construídas, e as pessoas se encontram cada vez mais enredadas nos simulacros produzidos para esse fim. Induzidos pela promessa de felicidade, os consumidores se transformam em indivíduos acríticos e inconscientes.

No que se refere à infância, a indústria cultural tem revelado um potencial educativo bastante significativo, sendo muitas vezes mais eficiente que a própria escola na educação das crianças pequenas. Conforme pontua Giroux (1995), por meio de um currículo pensado a partir de sonhos e fantasias, “[...] constroem um mundo imaginário de segurança, coerência e inocência infantil onde as crianças encontram um local para se situar em suas vidas emocionais” (p. 52). Por se dedicar a conhecer as crianças muito mais do que a própria escola o faz, é também, mais rápida e eficiente na comunicação de seus valores e divulgação de sua cultura e produtos.

Na mesma direção, Steinberg e Kincheloe (2001) advertem que esse currículo cultural não foi criado por organizações educacionais e trazem em sua gênese interesses comerciais. Sendo assim, não buscam o bem social das crianças, mas objetivam o bem individual, no caso, a formação de consumidores. Os autores avaliam que não é possível proteger as crianças desse mundo apresentado pelos meios de comunicação e dos conhecimentos engendrados pela indústria cultural sem destiná-las ao isolamento, mas argumentam que é preciso fazer frente a eles por meio de uma educação que, além de informar, também crie espaços de discussão, compreensão e interpretação desses discursos áudio-imagéticos.

Nesse sentido, Martin-Barbero (2000, p. 60) afirma que “precisamos de uma educação que não deixe os cidadãos inertes diante dos poderosos estratagemas de que, hoje, dispõem os meios de comunicação para camuflar seus interesses e fazê-los passar por opinião pública”, reiterando a necessidade de um sistema de ensino capaz de interagir com essas novas formas de aprendizagem que o ambiente comunicacional abre, apontando a importância estratégica que adquire hoje uma escola capaz de fazer uso criativo dos meios audiovisuais.

Para tanto, faz-se necessário, de acordo com o autor, que a escola transforme seu modelo de comunicação (sua práxis) e invista na construção de um currículo escolar descentralizado e plural, capaz de superar a centralidade na sequência linear e unidirecional que encadeia graus, idades e grupos de conhecimentos e que “[...] assuma os desafios que as inovações tecnoprodutivas apresentam aos cidadãos em termos de linguagens e saberes” (Ibid., p. 60).

Ao superar a forma dicotômica com que o conhecimento é tratado dentro da instituição escolar, que separa os sujeitos entre os que sabem (professores) e os que não

sabem (estudantes), a escola estará em melhores condições para propor mudanças necessárias que vão além da simples modernização tecnológica. Em sintonia com autores como Martín-Barbero (2000) e Queiroz (2003), acredita-se que em uma sociedade profundamente influenciada pelos meios de comunicação de massa e por um sistema comunicativo caracterizado pela interatividade, pela descentralização do saber e da informação, não há espaço para um sistema educativo centralizador, rígido e disciplinador.

2.2 O AUDIOVISUAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESPAÇO ABERTO?

Na passagem do século XX, com a difusão do cinema, da fotografia, dos jornais, das revistas, do rádio e da televisão e com as próprias mudanças na configuração do mundo urbano com o surgimento da publicidade associada às imagens, assistiu-se a mudanças significativas nas formas comunicacionais e nas formas de apreensão e compreensão do mundo pelos sujeitos. As próprias lógicas com que as diferentes linguagens (cinema, telejornalismo, telenovelas) articulam seus signos se direcionam no sentido de potencializar uma naturalização da realidade apreendida seja no universo da ficção seja na realidade cotidiana veiculada (ALMEIDA, 2004; MARTIN-BARBERO, 2009).

Diante dessas transformações sociais, surge a necessidade de reorientação curricular para integrar as novas formas de construção social da realidade aos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque se torna cada vez mais urgente que professores e estudantes dominem os códigos dessas novas linguagens que circulam na sociedade, tanto para possibilitar formas mais críticas de leitura dos meios de comunicação de massa quanto para construir conhecimentos por meio desses novos canais tecnológicos.

Nesse sentido, cabe às políticas públicas para a educação pensar meios de inserção da nova realidade comunicacional aos processos pedagógicos. Soares (1995), ao fazer referência ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que ela (Lei federal n. 9.394), promulgada em 20 de dezembro de 1996, veio fazer jus aos anseios de educadores e pesquisadores que buscam a modernização do ensino sem, contudo, perder de vista “[...] uma filosofia de educação voltada essencialmente para a formação do cidadão cultural e politicamente ativo” (p. 21).

É preciso lembrar que o texto final da referida Lei sofreu modificações que se distanciam de forma significativa das inovações referidas pelo autor. Entretanto, acredita-se que a inclusão da tecnologia no art. 32 e no art. 36 como conteúdo curricular, pressupõe a introdução do computador, do rádio, do vídeo e outros meios como instrumentos e conteúdos de aprendizagem, não apenas como recurso didático. Reconhecer oficialmente que a educação básica necessita preocupar-se e ocupar-se com as mensagens produzidas e veiculadas pela indústria cultural representa um dos maiores avanços da nova LDB (SOARES, 1995).

A LDB, ao inserir no contexto escolar as formas contemporâneas de linguagem e ampliar a relação educação e meios de comunicação de massa, inaugura, oficialmente, novas possibilidades de pensar o currículo dentro do contexto social e cultural no qual a escola está inserida. Ao garantir o direito aos educandos de saber sobre informática, jornal, vídeo, cinema, televisão, entre outros, “[...] a Lei introduz, no Brasil, uma prática pedagógica que já vem se tornando costume consagrado nos países de Primeiro Mundo” (SOARES, 1995, p. 22).

A partir da LDB, abre-se espaço para essa discussão nos documentos curriculares oficiais subsequentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997 com o objetivo de constituir um referencial de qualidade para a educação em todo o país, fazem referência a essa temática, a fim de alertar os educadores para essa nova realidade cultural e comunicacional que se delineia no cenário social – repercutindo em mudanças significativas nos modos de viver e conhecer – e que se materializa, conseqüentemente, na presença das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula.

Entretanto, mesmo trazendo como um dos objetivos gerais do ensino fundamental “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.8), uma discussão mais abrangente sobre as linguagens audiovisuais e educação está presente, de forma evidenciada e intencional, somente no documento de introdução aos PCN dos Anos Finais do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos), no qual há um capítulo inteiro dedicado à temática, a quinta parte do documento intitulada “Tecnologia da Comunicação e Informação” (BRASIL, 1998, p.133-154).

O foco principal do referido documento é apontar as contribuições que esses meios podem dar para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, porém há o alerta de que a simples presença do “[...] aparato tecnológico não garante a mudança nas formas de ensinar e aprender” (*ibidem*, p. 140) e reforça que “[...] a tecnologia deve servir para

enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa, por parte de alunos e professores” (ibidem, p.140).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ganha maior visibilidade a necessidade de acesso dos educandos e educadores às tecnologias da comunicação e informação como espaço de aprendizagens e produção de saberes. O art. 6º, que enumera os princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas, aponta como princípios estéticos o cultivo da sensibilidade ao lado da racionalidade, enriquecimento das formas de expressão e criatividade e da valorização de diferentes manifestações culturais (inciso III). No art. 7º, a compreensão das tecnologias se apresenta como um dos objetivos previstos para essa etapa da escolarização: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (inciso III).

O art. 28 dessas diretrizes, ao se referir à utilização qualificada da tecnologia, traz novamente para as discussões a necessidade da formação adequada dos professores. Um impasse, visto que a escola é um espaço que, por diversas razões (culturais, políticas, econômicas) ainda trabalha prioritariamente com a oralidade (transmissão) e a escrita. As discussões em torno dos processos de formação docente também tendem a privilegiar essas linguagens, muito embora se perceba um interesse crescente em incluir os discursos audiovisuais nessas reflexões em virtude da relevância social que as imagens adquiriram na sociedade atual.

Todavia, a abordagem da utilização das linguagens audiovisuais (cinema, vídeo, TV), seja na sala de aula seja na formação de professores, ainda é muito genérica e não aprofunda nem as especificidades do meio, muito menos as questões de natureza didática. Ressalta-se que um desenvolvimento didático com os audiovisuais é tão complexo quanto a didática para o ensino da leitura e da escrita. O uso das linguagens audiovisuais como fonte de prazer e conhecimento exige, no mínimo, processos formativos diferenciados. A falta de intencionalidade e de objetivos faz com que essas atividades geralmente sejam realizadas no interior das escolas de modo que minimizam o potencial formativo dessas linguagens e inviabilizam as infinitas oportunidades de os sujeitos assimilarem e acomodarem conteúdos das mais variadas vivências.

CAPÍTULO 3 TEORIAS CURRICULARES: LENTES PARA COMPREENSÃO E MUDANÇA

Para melhor compreender o currículo no processo educacional, é fundamental que se conheçam os caminhos trilhados pelos estudos desse tema. Por meio da análise das teorias curriculares, é possível compreender a educação dentro de um processo mais amplo, histórico e social, cujo papel vai além da transmissão de conteúdos, bem como entender que o currículo é permeado de intenções e significados, compreende relações de poder e espaço e envolve aquilo que somos e nos tornamos.

A preocupação com o currículo como objeto de estudo apareceu por volta dos anos 1910, com maior intensidade nos Estados Unidos da América (EUA), impulsionada pelos processos de escolarização de massa e o início da industrialização. Preocupados em preparar o estudante para a vida adulta economicamente ativa, os gestores da educação da época iniciaram uma busca incessante pelo desenvolvimento e testagem de currículos. De acordo com Lopes & Macedo (2011), os precursores desse movimento foram Bobbit, em 1918, com a defesa de um currículo científico baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia, e Ralph Tyler, em 1949, que propôs uma abordagem eclética no sentido de articular abordagens técnicas, com efficientistas e o pensamento progressista. Segundo as autoras, o movimento da Escola Nova no Brasil também contribuiu, de forma significativa, para o início dos estudos curriculares ao dar força à concepção de que era preciso decidir o que ensinar.

As teorias curriculares tinham, inicialmente, o objetivo de encontrar respostas para questões sobre quais conhecimentos deveriam ser ensinados, o que os estudantes deveriam saber e qual conhecimento era importante ou válido para ser considerado ou priorizado no currículo. Juntamente com as respostas para tais questionamentos, surge a preocupação em justificar as escolhas efetuadas: por que tais conhecimentos e não outros? Quais sujeitos se almeja formar a partir dessas escolhas? Essas indagações se ampliaram, ficaram mais complexas, impulsionaram o estudo e a pesquisa e desencadearam diferentes formas de questionar e explicar o currículo.

Para Silva (2011, p. 17), “[...] os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade”, assim, um exame detalhado dos diferentes conceitos que elas empregam pode ser forma útil para compreender o significado de currículo em suas diferentes

abordagens. Para o autor, as teorias de currículo, de acordo com os conceitos que elas enfatizam, resumem-se em tradicionais, críticas e pós-críticas.

A **teoria tradicional** tem a intenção de ser neutra. Seu foco principal está em identificar os objetivos da educação escolar, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população. A centralidade está no ensino de conteúdos definidos *a priori* como essenciais e nos instrumentos de medição capazes de dizer, com precisão, se esses conteúdos foram aprendidos. As palavras de ordem são eficácia, eficiência e economia.

Silva (2011) salienta que o principal representante dessa teoria foi Bobitt, que escreveu sobre currículo em um momento de grandes transformações em que forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação das massas para garantir que sua ideologia fosse mantida. Segundo o autor, “[...] na proposta de Bobitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor” (2011, p. 23). Nesse sentido, as *teorias tradicionais* tiveram como referência a administração científica, ou seja, as finalidades da educação eram ditadas pelas exigências profissionais da vida adulta. Cabia aos especialistas em currículo definir quais habilidades eram necessárias para garantir as diversas ocupações e elaborar currículos capazes de desenvolver essas habilidades.

Lopes & Macedo (2011, p. 22) argumentam que “[...] a transferência desses pressupostos para o ensino vocacional cria talvez o mais influente princípio curricular da primeira metade do século passado, com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular”. Com as ações formativas inteiramente direcionadas pela proposição de objetivos selecionados de acordo com sua relevância funcional e orientados para o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas práticos e a centralidade nos conteúdos a serem ministrados para a garantia de resultados pré-estabelecidos, na abordagem tradicional, o papel da educação para a formação do sujeito, na qualidade de ser histórico e social, foi relegado a segundo plano. Dessa forma, desprendido do contexto histórico e cultural em que os processos educacionais ocorrem, o currículo se resume a uma questão técnica de desenvolvimento.

As **teorias críticas** preocupam-se em desenvolver conceitos que possibilitem compreender o que o currículo faz. Ancoradas em autores marxistas da Escola de Frankfurt e da Nova Sociologia da Educação, as teorias críticas argumentam “[...] que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 2011, p.16). No desenvolvimento dos conceitos teóricos, existe uma intrínseca ligação entre educação e ideologia. Desloca-se da ênfase dada aos conteúdos

pedagógicos e técnicas de ensino para a compreensão de conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, relações de poder e conhecimento, emancipação, libertação e resistência.

Silva (2011) apropriadamente destaca que as teorias críticas trazem para as discussões da área o importante conceito de currículo oculto, tendo-o como as ações da escola que, embora não façam parte daquelas atividades planejadas, intencionadas pedagogicamente, influenciam a aprendizagem dos alunos. Para as teorias críticas, essas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, contribuem para desenvolver comportamentos que mantêm a ideologia dominante.

No contexto educacional atual, no qual não é mais possível negar as influências que os procedimentos organizacionais têm nos valores e motivações dos estudantes e o fato de que algumas das coisas mais importantes que a escola ensina não são mencionadas em seu currículo oficial ou explícitas em seus manuais, é fundamental compreender a complexidade do *currículo oculto*, no sentido de pontuar sua abrangência e o papel que ele assume na criação de condições e resultados da aprendizagem escolar. De acordo com Torres Santomé (1995, p. 11), “[...] o trabalho prático, quando não existe reflexão, costuma ser dirigido, em grande parte, pelo hábito, pela tradição e pela rotina e, às vezes, por certa dose de coerção, principalmente se está sujeito aos imperativos dos livros de textos”.

Essa visão acrítica da realidade, que trata o ensino e os conteúdos ensinados como neutros, implica a legitimação e perpetuação de valores e ideias hegemônicas e contribui para reproduzir a ordem social e a estratificação injusta em termos de classe, raça e gênero, inviabilizando, assim, o exercício da educação como um ato político.

Santomé (1995) argumenta que a organização escolar, os conteúdos de ensino, os projetos curriculares, os materiais didáticos e a forma como alunos e professores se comportam diante de tais aspectos não podem ser pensados de forma técnica, à margem das ideologias e dos acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais, pois uma grande parte das decisões que são tomadas nos âmbitos educativos e dos comportamentos gerados nesses espaços são diretamente influenciados por acontecimentos peculiares das esferas mais amplas da sociedade.

Em sua argumentação, o autor salienta que as práticas escolares atuais, em sua maioria, estão centradas em um modelo educacional simplista que toma por base, por um lado, um corpo de professores que sabem muito e, de outro, estudantes que sabem muito pouco e precisam aprender. Para tanto, é ensinada uma diversidade de disciplinas sem nexo com a realidade e utiliza-se uma avaliação excludente, pautada em exames “[...] que garantem

perante o resto da sociedade os méritos e deméritos alcançados pelos alunos” (1995, p. 14). Neste modelo formativo, deixa-se de questionar de forma explícita as responsabilidades e obrigações dos diferentes atores educacionais, inclusive dos órgãos públicos, responsabilizando exclusivamente cada estudante por seu sucesso ou fracasso.

Entretanto, Santomé (1995) salienta que isso não significa que este seja o único modelo educacional possível e sua permanência não necessita ser perpetuada. Como todo processo, este se desenvolveu dentro de um momento histórico cujas características correspondem a circunstâncias econômicas, políticas e culturais de uma determinada época. Assim, cabe à educação atual romper com as bases de uma tradição de ocultamentos nos espaços educacionais e criar uma prática diferenciada, voltada para o diálogo e a crítica, com base na realidade social mais ampla, ou seja, para além dos muros da escola. É preciso considerar, ainda, que:

Esquecer-se de refletir sobre o presente a partir da história é um perigo que transporta de uma forma oculta a mensagem de inevitabilidade e da impossibilidade de transformar a realidade. Isso supõe também, por conseguinte, uma perda de confiança no ser humano como controlador e definidor do seu destino. Ou, o que é a mesma coisa, aceitar de modo irremediável que os que se beneficiam sempre de uma coisa na atualidade continuarão a fazê-lo no futuro, e vice-versa, que os desfavorecidos de hoje são os mesmos de ontem e de amanhã (SANTOMÉ, 1995, p. 15).

Sendo assim, para não perpetuar esse conformismo diante da realidade social, econômica e cultural e também política que invade o espaço educacional e o condiciona, é preciso ir além da crítica e da denúncia. Faz-se necessário propor ações de luta e resistência capazes de politizar o *currículo explícito* e desvelar o *currículo oculto* para perceber o que o envolve (SANTOMÉ, 1995). Tirar o currículo da penumbra, perceber o que está por trás das ações e conhecimentos propostos e modificá-los, dando-lhes novos objetivos.

Na perspectiva **pós-crítica**, o currículo multiculturalista destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Está relacionado às subjetividades, às diferenças, às identidades e aos princípios de alteridade – ver o outro como sendo um “outro eu”. O multiculturalismo enfatiza que nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra. Nesse sentido, o currículo aparece dentro dessa abordagem como um movimento contra o currículo tradicional que privilegia a cultura do grupo social dominante (SILVA, 2011).

Segundo os pós-críticos, as desigualdades criadas dentro da escola não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas estão presentes também nas diferenças raciais, de gênero, sexualidade, religião, valores

culturais, etnia. Nessa visão, há uma preocupação com as formas culturais que ocupam o centro da sociedade de consumo e ditam novas formas de imperialismo cultural, contribuindo para manter a hegemonia das culturas colonizadoras.

Ao analisar as teorias curriculares, compreende-se o papel político presente no currículo e a impossibilidade de percebê-lo como algo neutro. Percebe-se ainda a importância do currículo para a organização de um trabalho pedagógico capaz de desvelar as relações de poder que permeiam o mundo social e cultural.

Na perspectiva de Apple (2006), para compreender o currículo no sentido de transformá-lo, é preciso indagar sobre suas conexões com as relações de poder. É preciso questionar as formas como a divisão da sociedade afeta o currículo e como o conhecimento curricular é processado para reproduzir essa divisão. É necessário analisar qual conhecimento – e de quem – é privilegiado no currículo, buscar entender a serviço de quem ele está posto, quais grupos o currículo beneficia ou prejudica de acordo com a forma como está organizado e o modo como se formam resistências e oposições ao currículo oficial.

Para o autor, as escolas não são meramente instituições de reprodução que veem os estudantes como agentes passivos de informações pré-fabricadas. Ao contrário, se é inegável que acontece a reprodução, é preciso considerar também que isso não se dá sem atritos e contradições. Logo, é possível dizer que também existe no meio escolar espaço para reflexão, resistência e mudança.

Não é possível pensar a escola sem pensar seu currículo e seus objetivos. Ele é o meio pelo qual a escola se organiza, estabelece seus caminhos e orienta suas práticas. No entanto, ao pensá-lo, é preciso ir além das formas burocráticas e mecânicas, como estava posto nas teorias tradicionais. Ao pensar o currículo de forma crítica e emancipatória, é preciso considerar o contexto mais amplo em que a educação acontece e as implicações para a formação dos educandos, cientes de que “[...] as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Todavia, sabe-se que os currículos das escolas, em grande parte, estão organizados por disciplinas que não se comunicam, o que reduz um propósito mais amplo do conhecimento e o envolvimento dos estudantes com diferentes experiências que a interdisciplinaridade poderia proporcionar. Além disso, de acordo com Torres Santomé (1998), as disciplinas trabalhadas assim, de forma isolada, não favorecem a construção e a compreensão dos nexos que permitem sua estruturação com base na realidade.

Dessa forma, é preciso pensar espaços em que as experiências cotidianas de construção do conhecimento vão além dos limites impostos pelas disciplinas e oferecer uma educação que provoque nos alunos o desejo de aprender e construir conhecimentos capazes de responder aos desafios sociais e culturais da sociedade moderna.

O princípio que se defende ao propor discussões sobre o currículo é pautado nos estudos e ideias correntes sobre a importância de relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais dos estudantes e ao mundo concreto, abrindo as portas da escola para além de seus muros e deixar adentrarem no espaço escolar as diferentes manifestações da cultura, popular ou erudita.

Músicas populares, cinema, vídeo, programas televisivos, festas populares, peças de teatro precisam estar presentes também dentro dos espaços pedagógicos das salas de aula de forma efetiva e não isolada e acredita-se que a porta de entrada pode ser o currículo. Para tanto, é preciso vencer preconceitos, reconhecer que a educação se faz em meio a conflitos e contradições próprios da realidade histórica e social vivenciada em territórios que se opõem e, ao mesmo tempo, complementam-se e esforçar-se por construir currículos culturalmente orientados.

3.1 POR UM CURRÍCULO CRÍTICO, POLÍTICO E CULTURAL

Pesquisadores como Michael Apple (2006) e Henry Giroux (1987; 1997), entre outros dedicados aos estudos sobre o currículo, contribuem de forma decisiva para a construção de uma concepção de currículo como construção social. Seus estudos possibilitam a compreensão das complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista.

Em seus estudos curriculares, Giroux encontrou apoio para suas ideias na produção teórica da Escola de Frankfurt, que se pautava na ênfase na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica (SILVA, 2011).

Dessa forma, sua crítica inicial centra-se numa reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo então dominantes. Em sua análise, as perspectivas tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixam de considerar o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e contribuem para a reprodução

das desigualdades e das injustiças sociais. Ao se referir à pedagogia e ao ensino nesta abordagem curricular, Giroux (1987, p. 9) salienta que:

[...] A pedagogia, assim, é reduzida à implementação de taxionomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento.

E é, exatamente, no conceito de resistência que Giroux (1987) vai buscar o alicerce para desenvolver uma teoria crítica, porém alternativa, sobre a pedagogia e o currículo. Nesta perspectiva, ele elabora o conceito de pedagogia da possibilidade, que norteia as suas teorizações. Em oposição à dominação rígida das estruturas econômicas e sociais propostas pelas teorias críticas da reprodução, o autor afirma existirem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle, em que deve existir também um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. Giroux (1987; 1997) compreende ser possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que possuam um conteúdo claramente político e crítico dos processos sociais dominantes, capaz de promover a emancipação e libertação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Três conceitos são centrais a essa perspectiva emancipadora do currículo e da pedagogia: a esfera pública, o intelectual transformador e a voz. Giroux (1987; 1997) argumenta que o currículo e a escola devem funcionar como local público e democrático no qual os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades da discussão e da participação e de questionar os pressupostos do senso comum da vida social; aponta os professores e professoras como intelectuais transformadores, vistos como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, no sentido de viabilizar o processo de emancipação e libertação; e assinala o conceito de voz como sendo o espaço de valorização da participação dos sujeitos, para que os anseios, desejos e pensamentos dos estudantes sejam atentamente ouvidos e considerados.

Giroux (1987) vê a pedagogia e o currículo por meio da noção de política cultural. Nesse sentido, o currículo não se refere apenas à transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Envolve a construção ativa de significados e valores sociais e culturais que estão estritamente ligados a relações de poder e desigualdade, significados que são impostos, mas também contestados. Conforme as palavras do autor, isso significa:

[...] definir o trabalho docente como comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que dêem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados, [...] isto significa lutar contra as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos (1987, p. 25).

Nesta perspectiva de teorização crítica e política sobre currículo, Giroux (1995; 2011) contribui de forma decisiva, ao dar ênfase à discussão sobre a problemática da cultura popular (tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão), alertando para a necessidade de considerar os diferentes modos simbólicos de produção de conhecimento que permeiam os espaços públicos. Em sua análise, o autor os define como “textos públicos influentes que constroem significados e operam no contexto de uma diversidade de lutas e modos de contestação” (2011, p. 130).

Cabe, portanto, à pedagogia aprender a lidar, de forma crítica, com esses discursos que estão fora dos domínios tradicionais do conhecimento, problematizando-os, desvelando as conexões existentes entre autoridade e conhecimento e os regimes dominantes de representação. Essa seria uma forma eficiente de tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político, como salienta Giroux (1997).

A compreensão do currículo como política cultural abre espaço para uma visão mais ampla da educação e do papel político da escola, na qual se consome e também se produz cultura. Todas as finalidades que são destinadas, implícita ou explicitamente, à escola, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, terminam por refletir os objetivos que orientam o currículo. De acordo com Sacristán (2000, p. 17), “por isso, o interesse pelos problemas relacionados ao currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição”.

No entanto, trazer o currículo para o debate na busca de melhor compreendê-lo, não pode ser um ato isolado ou solitário. Demanda a participação e compromisso de todos os atores educacionais. É nessa perspectiva que Moreira e Candau (2007) enfatizam a importância do papel do educador como artífice da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula e salientam a obrigação dos profissionais da educação de participar criticamente e criativamente da construção de currículos mais democráticos, atraentes e fecundos.

3.2 O CURRÍCULO PRESCRITO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL E AS LINGUAGENS AUDIOVISUAIS

Este texto aborda algumas questões e reflexões sobre o currículo em vigência da rede pública de ensino do Distrito Federal para os anos iniciais do ensino fundamental. Para sua realização, utilizou-se a análise documental que, segundo Bardin (2011), é um método para efetuar a exploração total dos dados e representar o conteúdo do documento de maneira diferente da original a fim de apresentá-lo de outra forma e facilitar ao observador a obtenção máxima de informações.

Neste estudo, a análise documental teve como objetivo, além de compreender a lógica organizacional do documento curricular prescrito para os anos iniciais do ensino fundamental e seus fundamentos teóricos, buscou também identificar como é previsto o uso das linguagens audiovisuais nesse segmento de ensino.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo não pode ser entendido fora do contexto no qual se configura e muito menos de forma isolada das condições em que se desenvolve. Nesse sentido, o currículo é “um projeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é importante traço substancial” (*Ibidem*, p. 107).

Considerando essa prerrogativa, neste estudo procurou-se analisar o cenário educacional no Distrito Federal entre 2007 e 2013, partindo de uma contextualização histórica, para depois focalizar o estudo específico do currículo prescrito no contexto da teoria crítica que fundamenta as discussões.

Aqui se faz importante explicitar que se entende por currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores a “definição de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

3.2.1 O cenário educacional no Distrito Federal entre 2007 e 2013: um contexto de mudanças

A antecipação da obrigatoriedade escolar, com matrícula e frequência obrigatória a todos os brasileiros, a partir dos seis anos de idade, ampliando desse modo, o ensino fundamental para nove anos de duração, prevista pela Lei Federal n. 11.274, promulgada em seis de fevereiro de 2006, trouxe importantes debates para o cenário educacional brasileiro e exigiu das instituições públicas de ensino repensar as suas dimensões políticas, administrativas e pedagógicas no sentido de acolher essas crianças e atender com equidade suas necessidades e capacidades.

No Distrito Federal, a implantação do ensino fundamental de nove anos teve início com a promulgação da Lei distrital n. 3.483, de 25 de novembro de 2004, antecipando-se, portanto, ao restante do país. Essa ampliação aconteceu de forma gradativa. Em 2005, iniciou-se o processo de ampliação para os nove anos do ensino fundamental nas instituições vinculadas à Regional de Ceilândia e, nas outras Regionais, essa ampliação aconteceu gradativamente até o ano de 2008. Esse processo foi orientado pelos princípios metodológicos da Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização- BIA¹², aprovada pelo Parecer CE/DF n° 212/2006 e instituída por meio da Portaria SEDF n. 4 do dia 12 de janeiro de 2007. A intenção da Secretaria de Estado da Educação era que essa organização por ciclo se estendesse para os anos subsequentes.

Essas mudanças trouxeram questões importantes também para o currículo, exigindo novas orientações e reformulações com o ensejo não só de viabilizar essa transição de séries para anos e incluir as crianças de seis anos, mas também de garantir a qualidade necessária da educação oferecida, conforme ressaltado na apresentação da versão preliminar do documento curricular:

Vale ressaltar, no entanto, que as competências para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos são diferentes das competências que eram trabalhadas na 1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de uma adequação do currículo, mas uma nova proposta coerente com as

¹² BIA – Bloco Inicial de Alfabetização – é uma organização escolar em ciclos de aprendizagens, implantada na rede pública de ensino do Distrito Federal, para os três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos. Sua proposta pedagógica tem como objetivo reorganizar os espaços e tempos escolares, oferecer uma alfabetização de qualidade e contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência. (Distrito Federal. Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização. SE/DF, 2010)

especificidades dos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º anos, que constituem os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2008b, p. 7).

Impulsionada por esta e por outras mudanças de cunho político-administrativo vivenciadas neste período, a Secretaria de Educação do Distrito Federal propõe uma reforma curricular para toda a rede de ensino público.

Anunciando ideais de solidariedade e responsabilidade compartilhada, lema do governo da época, a Secretaria de Educação convoca as instituições de ensino para participar dessa reformulação curricular. Tal decisão foi considerada importante, pois representa a possibilidade de devolver ao professorado o direito ao protagonismo nos processos de decisão sobre seu campo de atuação.

Na visão de Sacristán (2000, p. 194), “[...] a constatação do papel ativo dos professores deve nos levar a defender seus campos de participação ativa na configuração e no desenvolvimento dos novos currículos no nível de grupo de classe e dentro das escolas”.

Entretanto, essa abertura para incluir a participação docente e das instituições de ensino no processo de revisão curricular não ficou bem esclarecida, nem foi devidamente orientada, gerando desconfiança e descrédito do professorado. Assim, sem compreender direito a importância do papel político reservado aos diferentes atores e o que se esperava deles nesse processo, a participação na reformulação curricular foi muito tímida, como salienta Silva (2012, p. 4):

[...] a Secretaria de Educação propôs uma reforma curricular para toda a rede pública de ensino, realizando algumas reuniões setorializadas que culminaram com uma Conferência Educacional no ano de 2008, com a presença de alguns professores, mas que tiveram uma participação mínima nesse processo tão importante de elaboração das propostas curriculares.

Realizados os debates sobre a reformulação curricular junto à comunidade escolar com vistas a uma construção democrática e descentralizada do currículo, em 2009, chegou-se à construção de uma versão preliminar do documento curricular, cuja finalização ficou a cargo da Fundação Cesgranrio.

Essa atitude desagradou professores e gestores, que se sentiram mais uma vez ludibriados pela política de imposição do governo liberal, que tem obscurecido todas as formas de protagonismo docente.

No final de 2010, foi proposta uma nova versão para o currículo, com o título "Currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais". Trata-se de uma versão experimental, o que pode justificar o fato de não haver versão impressa desse

documento. As escolas receberam por mídia, em forma de CD, e foi disponibilizado, também, no *site* da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. Segundo o texto, esta versão representa o “[...] resultado de uma construção coletiva de educadores/as, a partir da discussão com professores/as regentes e com coordenadores/as, iniciada em 2008” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 7) e é uma proposta com o objetivo de:

Contribuir para o diálogo entre professor/a e a instituição educacional sobre a prática docente, bem como para a reflexão sobre o que os/as estudantes precisam aprender, relativamente sobre cada componente curricular, num projeto que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as instituições educacionais na seleção e na organização de conteúdos relevantes a serem trabalhados ao longo de cada ano letivo (*ibidem*, p.7)

A partir dessa versão experimental, novos debates foram conclamados, dando continuidade à discussão curricular no Distrito Federal:

Para que o Currículo da Educação Básica seja de fato um “documento de identidade” que transforme as escolas públicas do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação iniciou, no ano de 2011, um movimento coletivo que envolveu professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o currículo apresentado no final do ano de 2010, em versão experimental, e propor uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 7).

Essa discussão ocorreu entre os anos de 2011 e 2012 e envolveu avaliação diagnóstica do currículo versão experimental, estudos teóricos sobre o tema curricular nas escolas nos momentos de coordenação pedagógica, debates com especialistas, indicação de delegados para representar as instituições nas plenárias, realização de plenárias e organização de grupos de trabalho para analisar e sistematizar as discussões levantadas a partir desses eventos, configurando a participação e contribuição dos profissionais da educação.

Assim, fruto desse movimento educacional, no início de 2013 foi apresentado às escolas e profissionais da educação o novo currículo de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, intitulado Currículo em Movimento, em versão para validação. Um nome bastante sugestivo, considerando o movimento que essa discussão curricular tem gerado no espaço educacional, ora representando descontentamento, ora resignação, ora simples aceitação e indiferença por parte do professorado, o que demonstra uma desarticulação na política curricular e interesses conflituosos, por vezes antagônicos, entre a administração pública e os profissionais da educação. Em tal situação, de acordo com

Borges (2008, p. 11-12), “[...] é possível detectar o quanto o currículo é um campo de disputas, produzido nas relações de poder, cujas vozes hegemônicas darão o seu contorno e balizarão os seus componentes, sejam eles disciplinares ou de outra ordem”.

O currículo prescrito para o ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal passou, neste período, por muitas reformulações e revisões. Essa situação de mudança requer adaptação e deixa, por vezes, confusos os professores em relação às orientações que devem seguir. Existem atualmente três ou quatro diferentes versões concomitantes na rede de ensino público, e a última, apresentada como versão final, o Currículo em Movimento, ainda demanda muita discussão para que seja realmente o norte da prática pedagógica nas instituições públicas escolares do Distrito Federal.

Dentro desse contexto de mudanças, tomou-se como objeto de análise a versão final do currículo, intitulada Currículo em Movimento, por ser este o documento indicado como norteador da prática pedagógica na instituição pesquisada.

Situar a análise no contexto histórico em que o currículo foi produzido contribuiu para reforçar a importância decisiva da participação e compromisso de todos os atores educacionais na elaboração das propostas curriculares.

3.2.2 O Currículo em Movimento – Diretrizes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental

As atuais orientações curriculares para os anos iniciais –1º ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos representam uma síntese das discussões de 2011/2012 realizadas com a proposta de repensar o currículo escolar de forma coletiva, finalizadas e apresentadas às instituições escolares no início do ano de 2013 como Currículo em Movimento, versão para ser estudada e validada neste mesmo ano.

Em se tratando de ensino fundamental, o novo currículo proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal trouxe mudanças significativas, principalmente no que se refere aos processos de enturmação, com a implantação dos ciclos de aprendizagem até o 9º ano, sendo que a ampliação até o 5º ano, o 2º ciclo de aprendizagem, está prevista para ser realizada ainda no ano de 2013.

De acordo com o documento, os ciclos de aprendizagem são uma organização do espaço e tempo escolar, tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos estudantes e

uma maior articulação teórico-metodológica entre as diferentes fases do ensino fundamental, e se justifica pela:

[...] necessidade de se pensar uma nova concepção de currículo com maior integração e articulação entre as fases do ensino fundamental - anos iniciais e anos finais -, diminuindo o abismo entre um e outro, e entre o ensino fundamental com as demais etapas e modalidades da educação básica, possibilitando uma inserção com melhor adequação pedagógica entre eles (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 1-2).

O documento está bem fundamentado teoricamente, principalmente no que se refere ao desenvolvimento social e afetivo dos estudantes, característica que se justifica pelo próprio contexto de elaboração no qual o foco principal está na inclusão e atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes e no cumprimento da obrigatoriedade do ensino fundamental.

Os componentes curriculares previstos nestas diretrizes são estes: Linguagens, que englobam Língua Portuguesa, Arte e Educação Física – e estrutura os conteúdos considerando os seguintes aspectos: **textos e contextos: identidade, pertencimento e criação; sensibilidade estética e cultura corporal** – Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Os conteúdos estão organizados por blocos (Bloco I – 1º, 2º e 3º ano; e Bloco II -4º e 5º ano).¹³ Cada componente curricular traz uma breve fundamentação teórica que se segue da apresentação dos conteúdos e habilidades previstas para cada ciclo/ano. Vale ressaltar que a carga horária desses diferentes componentes curriculares não é mencionada no documento.

O documento traz como eixos estruturantes da proposta pedagógica para os anos iniciais *cidadania, diversidade, sustentabilidade e aprendizagens* e como eixos integradores *alfabetização, letramento e ludicidade*, estes em consonância com as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. Essa integração tem como fundamento o autor, estudioso da teoria de currículo, Torres Santomé. Esse autor defende uma proposta de currículo integrado na qual o indivíduo é considerado, e sua liberdade de expressão é vista como um fator colaborador na aprendizagem. Dentro de sua proposta, as disciplinas não são desfeitas, mas envolvidas, englobando todos os níveis de ensino para a formação da consciência globalizada.

Santomé (1998) salienta que o currículo integrado permite abordar e confrontar conteúdos culturais mais relevantes ao longo do processo ensino-aprendizagem, contribui para o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar e facilita detectar valores, ideologias e

¹³ Bloco I – 1º Ciclo (BIA – Bloco Inicial de Alfabetização) e Bloco II – 2º Ciclo (4º e 5º ano)

interesses nas questões sociais e culturais, uma exigência para a formação dos indivíduos no contexto da sociedade atual.

Ressalta-se, porém, que o desenvolvimento de uma ação educativa dentro da proposta de integração curricular depende inteiramente da compreensão e capacidade pedagógica dos/as professores/as. Sendo assim, a possibilidade interdisciplinar deve vir coadunada com o preparo dos professores e equipe gestora para a realização de um trabalho coletivo que o desenvolvimento de um currículo integrado requer. Como Borges salienta (2010):

A integração curricular não se faz no vazio, a sua materialidade exigirá das instituições e das pessoas uma predisposição para “se desarmarem”, para romper com territórios do conhecimento já consagrados, legitimados e privatizados, “feudalizados”. Ela também exigirá por parte de quem elabora e vigia as políticas públicas educacionais uma postura mais dialogada e compartilhada com as instituições e as pessoas que compõem os sistemas educativos em suas diferentes esferas (p. 59; grifos da autora).

Logo, é preciso prever mais que cursos ou encontros pontuais de formação de professores. Essa proposta requer um debruçar coletivo sobre a temática curricular e o ensino, um estudo sistemático e contínuos debates e reformulações, um repensar constante da prática pedagógica. Como afirma Santomé (1998, p. 29), “[...] um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a este modelo de currículo”.

Sem a criação do espaço de discussão nas instituições escolares, essa integração fica mais localizada na condição do pensado, idealizado dentro da prescrição curricular que na condição do currículo real, vivido no espaço da escola.

Sobre os perfis de entrada e saída dos alunos que se pretende formar, além do cumprimento da ampliação legal da obrigatoriedade do ensino, exigindo como idade mínima para a entrada no ensino fundamental seis anos (1º ano), o documento não trata dessa temática, apenas sugere que:

[...] a SEDF propõe um Currículo com a expectativa de que, a partir dele, possamos instituir um movimento educativo voltado à formação integral dos indivíduos, em que o ser é visto não só como portador de conhecimento para a indústria e o capital, mas como ser consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 74).

Elaborado a partir de pressupostos da teoria crítica, o Currículo em Movimento se propõe ao desenvolvimento de processos educativos emancipadores e criativos, capazes de

promover a educação integral de crianças, jovens e adultos numa perspectiva mais política e cidadã.

O documento representa uma tentativa de construção de uma proposta curricular integrada que, a longo prazo, atendidas as condições necessárias como participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo, investimento na formação docente e no trabalho pedagógico coletivo, pode representar mudanças significativas para a rede de ensino do Distrito Federal.

A proposta curricular delinea a possibilidade de um ensino voltado para a realidade social e cultural dos estudantes, dando margem a um trabalho mais significativo com as diferentes linguagens que circulam no meio social, a exemplo da linguagem audiovisual, capaz de viabilizar a interação da escola com as novas formas de participação cidadã que o meio comunicacional proporciona hoje à educação (MARTIN-BARBERO, 2000).

3.2.3 O currículo analisado e as linguagens audiovisuais – caminhos e possibilidades

No texto de apresentação do Currículo em Movimento, lê-se:

[...] A escola deve organizar-se para formar indivíduos capazes de lidar com as novas tecnologias e linguagens, capazes de responder aos novos desafios do mundo contemporâneo, articulando diferentes saberes e experiências (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 14).

Apesar de reconhecer as exigências da sociedade e a necessidade de a escola atentar para os avanços tecnológicos, principalmente aqueles referentes à comunicação e à informação, o que requer da escola uma nova postura, menos transmissiva, mais crítica e criativa, não se percebe, a partir da análise realizada, avanços com relação ao uso das linguagens audiovisuais como linguagem própria, carregada de sentido, como um instrumento para a construção de saberes culturalmente conectados, como elemento estruturante de um novo processo de criação, gerador de significados (FERRÈS, 1996).

As indicações de uso de filmes, propagandas televisivas, telejornais, vídeos aparecem sempre como suporte, como recurso didático para ilustrar o ensino de conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento, em especial Arte e Língua Portuguesa.

O uso das linguagens audiovisuais no currículo analisado está previsto, de forma menos instrumentista, somente na matriz curricular de Linguagens, no eixo temático intitulado “Sensibilidade estética”, com o conteúdo “Diversidade de produções artísticas como: desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, CINEMA”. Esse bloco de conteúdo se apresenta para todos os anos (do 1º ao 5º).

Há de considerar, porém, que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a demanda pela alfabetização dos estudantes é grande. O tempo didático é dedicado, quase a totalidade, ao ensino tradicional da leitura, da escrita e dos conhecimentos elementares da matemática. O ensino de Arte é realizado de forma periférica e rudimentar e, quase sempre, não vai além do desenho de tempo e tema livre.

No entanto, mesmo diante das limitações que a dinâmica do processo pedagógico impõe, considera-se nesta análise que a matriz curricular de Linguagens representa uma abertura significativa para o trabalho com as linguagens audiovisuais, em específico com o cinema, como uma forma legítima de expressão cultural e produção de conhecimentos.

Ao definir que o ensino de Arte em educação deve propiciar o desenvolvimento do pensamento, as vivências, o fazer artístico e a percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, a proposta curricular abre espaço para um trabalho mais crítico e criativo com as diferentes manifestações da cultura, dando margem à natureza eminentemente pedagógica que o cinema tem.

Entende-se que a linguagem cinematográfica traz em si uma dimensão lúdica, capaz de encantar, de subverter, de desencadear emoções e sentimentos; dessa forma, acredita-se que o eixo integrador *alfabetização/letramento/ludicidade* representa outro fator importante que pode contribuir para a inserção das linguagens audiovisuais na proposta curricular da escola. Segundo Franco (1995, p. 52), “[...] cinema e prazer são quase inseparáveis, a perspectiva educacional pode encontrar incontáveis possibilidades unida a essa dobradinha”.

Além disso, de acordo com Santomé (1998, p. 83), “[...] entender o significado das propostas curriculares integradas obriga-nos também a levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos, estar atentos à revolução informativa e social na qual estamos imersos”.

Considerando existir uma dicotomia entre a realidade social e cultural e o mundo da escola, acredita-se que as mudanças que se fazem necessárias requerem um profissional docente para atuar como *intelectual transformador*, alguém capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços específicos (GIROUX, 1997), nesse caso, dentro

das próprias escolas e dos sistemas educativos, capazes de compreender as demandas e contradições da sociedade atual e de propor um novo olhar para o currículo no sentido de tomá-lo como “palco” para novas discussões, espaço para a construção de novos conceitos no qual seja possível discutir os processos de significação de nós mesmos, das relações com os outros e com o mundo que nos cerca.

CAPÍTULO 4 O USO DAS LINGUAGENS AUDIOVISUAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR

Os audiovisuais ocupam um lugar de destaque na sociedade contemporânea e a inserção dessa linguagem na educação, além de trazer para o ensino questões referentes ao uso consciente das imagens e a compreensão das estruturas narrativas, amplia as possibilidades de discussão dos processos de criação e da própria experiência estética. Ressalta-se, ainda, que, somados aos processos de ensino e aprendizagem, eles estimulam os mecanismos de reflexão e análise e contribuem para o exercício consciente da cidadania, o que possibilita uma relação mais autônoma e crítica com os próprios meios comunicacionais hegemônicos conforme salienta Martin-Barbero (2000, p. 60):

Gente livre significa gente capaz de ler a publicidade e entender para que serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro; gente que seja capaz de distanciar da arte que está na moda, dos livros que estão na moda, gente que pense com sua cabeça e não com as ideias que circulam aos seu redor.

Entretanto, para que essa inserção seja possível, faz-se necessária uma ressignificação da função do docente que, ao desempenhar o papel de mediador na construção do conhecimento, faça-o buscando utilizar, em sua prática de ensino, diferentes linguagens hoje disponíveis, aproximando o contexto da sala de aula da realidade social e cultural. Todavia, isso não significa que seja suficiente criar políticas de formação técnica dos professores para que saibam utilizar as novas tecnologias de comunicação. De acordo com Sacristán (1999, p. 76):

[...] a mudança educativa tem que ser explicitada mais a partir de modelos antropológicos e culturais do que a partir de esquemas de inovação tecnológica. A formação contínua de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas.

Pensar a prática educativa com a incorporação das novas formas comunicacionais não se limita a introduzir novos recursos na sala de aula, mas refletir e materializar formas de construção do conhecimento a partir dessas diferentes linguagens, que trazem em seu bojo uma reorganização da maneira de os sujeitos pensarem, assimilarem conhecimentos, formularem hipóteses, expressarem atitudes e sentimentos. Nesse sentido, Sacristán (1999)

alerta que as mudanças educativas vistas como transformação das ideias e das práticas não se dão de forma linear e repentina. Elas exigem ações e programas de formação docente capazes de incidir diretamente nos contextos em que a prática se configura, nos quais as determinações para as iniciativas dos professores são produzidas.

De acordo com o autor, “[...] o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (1999, p. 165). O professor, para atuar com desenvoltura em contextos de mudanças, necessita ser dotado de conhecimentos pedagógicos e culturais mais amplos, o que lhe permitirá ir além daquilo que é estabelecido pelo cotidiano da sala de aula e romper com as barreiras que separam o conhecimento escolar e o social.

É preciso ainda fazer que a escola incorpore essas novas lógicas de concepção do mundo em suas estratégias de ensino e modelos curriculares. É uma tarefa difícil, pois observa-se que a dinâmica da organização escolar está moldada numa lógica comunicacional de um tipo de escrita e expressão acadêmica, racional e linear, fundamentado em conhecimentos vistos como verdades universais que a escola tem o papel de sistematizar.

Segundo Sacristán (1999), o legado tecnológico herdado da organização curricular pautada na eficiência e eficácia impõe aos professores a racionalidade técnica, respondendo assim aos apelos do sistema produtivo. Um modelo curricular burocrático fundamentado nos padrões da administração científica cujo objetivo principal é preparar para a vida adulta ativa sem discutir o valor cultural, social e político dos conteúdos resulta em um ativismo pedagógico, como denuncia Saviani (2012), em uma prática alienadora e acrítica.

No entanto, se esse modelo curricular de matriz tradicional atendeu a uma necessidade e realidade educacional de um determinado momento histórico, hoje ele vai se tornando progressivamente obsoleto, na medida em que ocorrem transformações no universo do conhecimento e nas formas de o sujeito apreender e compreender o mundo.

Santomé (1998) argumenta que, para acompanhar essas transformações e promover a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade na qual estão inseridos, é preciso pensar em uma concepção mais ampla de currículo. O autor critica a organização curricular tradicional por sua linearidade e incapacidade de promover o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento social que os sujeitos utilizam no seu cotidiano e lhes permite movimentar-se nos diferentes espaços e resolver problemas. Em sua crítica, o autor salienta que:

[...] a forma mais clássica de organização do conteúdo, ainda predominante atualmente, *é o modelo linear disciplinar*, ou conjuntos de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária. Isto ocasiona o fim originário da educação como conhecimento, compreensão do mundo e capacitação para viver ativamente no mesmo (1998, p. 103, grifos do autor).

Santomé (1998) defende ser a organização e o desenvolvimento de um currículo integrado a forma de superação da dicotomia existente entre o que se aprende na escola e a realidade social e da frequente fragmentação do conteúdo realizada pelo ensino isolado de disciplinas que não se comunicam no processo acadêmico. Os currículos integrados se caracterizam por apresentar uma relação mais coesa entre as diferentes áreas do conhecimento, por viabilizar um maior contato entre professores e por possibilitar o trabalho interdisciplinar e a gestão coletiva do processo educativo.

Dessa forma, acredita-se que superar a ideia de fragmentação, de um currículo “quebra-cabeça”, na acepção do referido autor, derrubar as barreiras imaginárias que existem entre as disciplinas e promover uma organização mais uníssona, integrada entre elas desencadearia o surgimento de um currículo mais flexível e criativo, coerente com a realidade educacional e com a necessidade de aprendizagem dos estudantes no contexto atual. Para Santomé (1998, p. 45):

[...] apostar na interdisciplinariedade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

Na proposta de currículo escolar integrado, o referido autor discute ainda a necessidade de considerar o contexto (local e global) e a história como elementos orientadores. Diante de tais argumentos, Santomé (1998, p. 28-29) complementa:

Concepções amplas de currículo como as que estamos mencionando, nas quais se presta atenção a tudo o que acontece nas escolas e salas de aula, oferecem maiores vantagens. Entre outras razões, porque além de oferecermos um guia aberto para a intervenção educativa, incluem as aprendizagens que os alunos efetuam à margem das intenções do corpo docente, quer seja pelas relações de comunicação estabelecidas com seus pares, com os professores e os adultos, quer seja pelo acesso a uma maior variedade de recursos (livros, filmes, laboratórios, oficinas, visitas, excursões, etc.) que lhes proporcionam possibilidades de aprendizagem que não podemos prever totalmente.

Quando o contexto e a história são desconsiderados, o conhecimento acadêmico transformador perde sua capacidade crítica e reflexiva e transforma-se em conhecimento acadêmico conservador e acrítico. Faz-se necessário, nesse processo de construção de uma prática reflexiva e democrática, que os conteúdos escolares tenham uma orientação cultural mais ampla e capaz de oferecer aos estudantes uma formação que viabilize a participação e a intervenção consciente nos meios sociais e culturais dos quais se apresentam como seres integrantes.

4.1 TRABALHO DOCENTE: DILEMAS E DESAFIOS NA SOCIEDADE ATUAL

Parte-se do pressuposto de que os estudantes já concebem o mundo de forma diferente daquela imposta pelo currículo escolar, assim como se comunicam de maneira nova, seja na mudança que realizam na escrita convencional, incorporando os códigos das comunidades virtuais, seja no pensamento e expressão de ideias fragmentadas, influenciadas por associações afetivas ou visuais. São os filhos da cultura da simulação que surgem, segundo Nova e Alves (2003), das diferentes mediações e interações possibilitadas pelo uso do computador e os plurais estilos de utilização. Para as autoras, essa geração:

[...] se caracteriza por formas de pensamento ‘heterárquicas’ que envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais [...] e arrastam os adultos criados em uma outra lógica a trilhar estes novos trajetos” (2003, p. 123; grifo das autoras).

Essas mudanças refletem de forma significativa no espaço educacional, não somente no que se refere à organização de um currículo viável, mas também no que tange ao processo ensino/aprendizagem e ao papel do professor, que se vê diante de novas demandas e crescentes expectativas sobre a atividade docente, como visto nas palavras de Martin-Barbero (2000, p. 55): “[...] diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade”.

Nesse contexto, a educação adquire outro papel fundamental: o de orientar os estudantes para a interação com esse novo mundo que possui na imagem um de seus principais elementos de articulação. Busca-se, assim, uma capacidade crítica de recepção da

imensidão de informações a que eles têm acesso no seu dia a dia, de forma a transmutar informação em conhecimento.

Mas, para essa prática ser bem sucedida e obter resultados positivos, faz-se necessária uma reestruturação dos processos didático-pedagógicos. E isso não é tão simples assim. Conforme ressalta Martin-Barbero (2000), o modelo predominante na escola é, por tradição, vertical: autoritário na relação professor-aluno e linearmente sequencial no aprendizado. “[...] introduzir nesse modelo meios e tecnologias modernizantes é reforçar ainda mais os obstáculos que a escola tem para se inserir na complexa e desconcertante realidade de nossa sociedade” (p. 52).

A complexidade dos saberes e das relações sociais, econômicas e políticas advindas da nova configuração de mundo interfere sobremaneira no papel da escola e na forma de conceber e fazer educação, afetando-a com um conjunto cada vez mais extenso de funções e contribuindo para a intensificação e precarização do trabalho docente.

Por intensificação do trabalho docente, toma-se aqui o conceito proposto na obra de Dal Rosso (2008, p. 23), que define assim esse fenômeno social:

[...] Os processos de qualquer natureza que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho. O seu inverso chamamos de redução da intensidade do trabalho ou menos trabalho.

Dessa forma, não se pode falar de mudanças didático-pedagógicas sem compreender simultaneamente os dilemas enfrentados pelos professores, um dos principais agentes de transformação no interior das escolas, na realização do seu trabalho, profundamente afetado pelo modo de organização da sociedade atual, que define seus moldes capitalistas também para a educação.

4.1.1 Intensificação e precarização do trabalho docente

As aceleradas transformações sociais e culturais dos últimos anos trouxeram para a escola e para o profissional docente inúmeros desafios, exigindo que ele assuma uma quantidade cada vez maior de responsabilidades.

O professor, atualmente, segundo Esteve (1999), além de dominar os conteúdos de ensino, precisa ser também um facilitador de aprendizagens, saber administrar conflitos, cuidar do equilíbrio emocional e psicológico dos alunos, administrar o tempo, organizar e variar atividades, atender a comunidade e atualizar-se constantemente para não se tornar obsoleto diante das transformações no contexto social que demandam inovações educacionais.

Esteve (1999) aponta, ainda, que, ao lado desse processo de ampliação das responsabilidades, observa-se um considerável afastamento de outros agentes educativos, principalmente da família, que tem negligenciado, por diversos motivos (saída da mulher para o mercado de trabalho, nucleação familiar, falta de estrutura etc.), suas responsabilidades, transferindo seu papel educativo quase completamente para a escola.

Pressionado pela cultura do desempenho, que valoriza aspectos como eficiência e eficácia, o trabalho docente se vê cada vez mais influenciado pela lógica das competências. Diante dessa realidade, exige-se que o professor busque novos índices de produtividade e (re)qualificação constante, porém sem que as condições objetivas sejam consideradas (FIDALGO, 2009).

Para Apple (1995), a *ideologia do profissionalismo em educação* impactua significativamente o processo de intensificação do trabalho docente. Segundo pesquisa realizada pelo autor, “[...] os professores e professoras pensavam a si mesmos como sendo mais profissionais à proporção que empregavam testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa” (1995, p. 43). Logo existe, no imaginário social, a ideia de que o aumento das responsabilidades e o acúmulo de funções gerenciais e administrativas estão diretamente relacionados ao processo de profissionalização, o que representa um grande equívoco no meio educacional. Essa estratégia capitalista do profissionalismo tem sido eficaz para mascarar a proletarização docente, denuncia Apple (1995).

Para acentuar esse processo de intensificação e conseqüente proletarização do trabalho docente, observa-se uma relativa perda de autonomia dos professores, ao vivenciarem, no interior das escolas, diferentes formas de controle externo exercido por organismos nacionais e internacionais que interferem na organização do trabalho pedagógico, ditando normas e estabelecendo metas muito mais orientadas para a garantia de bons resultados que para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano e integral dos estudantes.

Essa situação afeta consideravelmente a autonomia dos professores, que se veem cada vez mais alijados da gestão do seu trabalho e das decisões sobre ele. De acordo com

Sacristán (2000, p. 142), “[...] o professor fica muitas vezes inevitavelmente preso na opção e no conflito de depender-resistir quanto à diretriz exterior. A longo prazo se provoca o desarme cultural, técnico e ideológico do professorado”.

Para Apple (1995), a intensificação do trabalho também afeta a sociabilidade de professores e professoras. A tendência, diante do acúmulo de atividades, é deixar para segundo plano o lazer, o cuidado com a saúde, com o bem-estar, o convívio social. Essa atitude de eliminar o que parece irrelevante, inevitavelmente, conduz ao aumento do isolamento social.

A esse respeito, Dal Rosso (2008) ressalta que o processo de intensificação tende a romper com as fronteiras que delimitam e separam os tempos de trabalho dos tempos de não trabalho. A invasão do tempo de trabalho nos tempos de não trabalho, que resulta em mais trabalho, afeta a vida individual e coletiva e traz inúmeros prejuízos para a sociabilidade dos sujeitos.

No entanto, o excesso crônico de trabalho e o aumento de responsabilidades demandadas dos professores no atual contexto não apresentaram, em contrapartida, melhorias das condições do trabalho docente. Kuenzer e Caldas (2009) sinalizam, a partir de estudos e da análise de entrevistas realizadas com professores, que, se as novas exigências educativas anunciadas pelas mudanças tecnológicas e pelas formas de organização da sociedade atual são frequentemente pontuadas pelas políticas educacionais, o mesmo não acontece com as condições de exercício da prática educativa, que acabam agregando funções sem a existência do suporte prático correspondente.

O que se observa são escolas sucateadas, com escassez de materiais didáticos, rotinas apertadas, baixos salários, crescente desvalorização do trabalho docente e grande mobilidade por parte dos profissionais, “[...] à espera de encontrar coisa melhor” (NÓVOA, 1999, p.25).

A questão da intensificação do trabalho docente foi bastante perceptível durante o processo de pesquisa em campo. Nas observações foi possível detectar que, além da programação normal da escola, a cada semana surge uma atividade inusitada na rotina pedagógica: projetos novos, pensados sem a participação dos professores, para serem desenvolvidos por eles, por exemplo, difundir na escola os perigos do trabalho infantil, a semana de educação para o trânsito, saúde e alimentação saudável, entre outros. Além disso, é comum os professores, nos momentos de coordenação, desdobrarem-se na realização de diferentes atividades concomitantes, como planejamento, reforço escolar, escrita de relatórios, preenchimento de diário de classe e atendimento de pais de alunos.

“Essa semana temos que conseguir um dia para pensar os reagrupamentos, precisamos ver como fazer isso com todo o grupo” (coordenadora pedagógica – momento de coordenação coletiva). Essa fala da coordenadora revela como é difícil acompanhar tudo o que se passa em torno do processo educativo e dar conta também das especificidades que cada realidade educacional exige sem se deixar atropelar pelas inúmeras atribuições que a escola abarca no seu cotidiano, as quais vão além da sua função de ensinar, de formar as novas gerações. Essa situação sobrecarrega os professores e fragiliza a atividade docente.

4.1.2 Uma identidade fragilizada

A identidade profissional dos professores, de acordo Lüdke & Boing (2004, p.1168), “[...] vem sofrendo [...] fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado”. As demandas constantes da sociedade atual exigem que os professores assumam cada vez mais atribuições não condizentes com sua formação. Confusos e sem entender direito o que a sociedade espera deles, acabam impedidos, pelo transbordamento da escola, de exercer sua função essencial: ensinar.

Vale ressaltar que as múltiplas variedades de funções impostas ao professor pelo mundo produtivo e pela própria escola implica uma relação contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se exige que o professor desenvolva diferentes habilidades e métodos, impõem-lhe uma desqualificação intelectual por meio da dependência cada vez maior do planejamento de especialistas externos.

Além disso, segundo Apple (1995, p.40), “[...] a intensificação tende a contradizer o interesse tradicional no serviço bem feito, tanto em termos de um processo quanto de um produto de qualidade”. O acúmulo de atividades inviabiliza a qualidade do trabalho realizado e descaracteriza a atividade docente, abrindo uma brecha para a crença de que qualquer um pode exercê-la.

Também concorrem para enfraquecer a identidade do professorado aspectos que se referem à sua formação. O desenvolvimento tecnológico, a mudança nos meios de produção e a organização do trabalho nos moldes atuais apontam a necessidade de um profissional multifuncional, cada vez mais qualificado. Segundo Kuenzer e Caldas (2009), essas demandas

pela ampliação da qualificação para o exercício profissional afetam também a formação docente.

De acordo com Fidalgo (2009, p. 97):

A nova lógica de reestruturação mercadológica é, também, uma lógica de reestruturação educacional. [...] A corrida incessante pela reciclagem profissional tem permitido que o campo educacional se constitua em um campo fértil para investimentos no setor privado, que enfatizam e oferecem suporte para o aumento da procura por formação para o mercado de trabalho, promovendo, assim, um forte desenvolvimento do processo de mercantilização da educação.

Como resultado desse processo, observa-se o surgimento de cursos de formação em nível superior cada vez mais aligeirados, sem o comprometimento necessário com a qualidade, acarretando um barateamento da mão de obra e uma desqualificação do trabalho docente. Nesse sentido, Garcia (2009, p. 151) vem confirmar que:

Esta expansão do ensino superior, motivada por oportunidades mercadológicas do empresariado do setor, possibilitadas por uma política de governo, deixa em aberto a questão da qualidade, provocando mudanças no ensino superior em que as expectativas sobre o tipo de formação são alteradas, sobretudo, para os gerenciadores desse campo.

É preciso pontuar também que as políticas públicas de formação de professores priorizam um modelo sustentado em uma ótica que articula o desenvolvimento de competências com resultados e desempenho em um viés tecnicista (GARCIA, 2009), pregando um ativismo que pode tornar o trabalho formativo superficial e improdutivo.

Esse modelo formativo minimiza a possibilidade de uma formação intelectual mais profunda e dificulta a reflexão crítica do professor e a tomada de consciência das transformações sociais, culturais e econômicas e das condições e limitações materiais e ideológicas da profissão docente.

Nesse sentido, Hipólito (1997) sinaliza que o professor passou de um profissional autônomo, possuidor de um saber, que gozava de prestígio junto à comunidade e mantinha controle do seu trabalho, para um profissional assalariado e com pouca qualificação. Reduziu-se a autonomia do trabalho docente, e o professorado procura construir a sua identidade em meio a esse contexto de desqualificação constante.

4.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O mundo vive hoje uma época marcada por profundas transformações em suas estruturas. As demandas sociais mais amplas que surgem dessas mudanças têm modificado e maximizado, de forma significativa, os sentidos da educação em relação às instituições educativas, ao ensino e aos seus diferentes atores. Os professores, por lidarem diretamente com o conhecimento e a sua propagação, são aqueles que recebem maior carga. A eles cabe a função de organizar e gerenciar a informação e fazer entender a dinâmica dos processos de construção do conhecimento na sociedade atual. Para atender essa demanda, de acordo com Borges (2011):

O futuro professor precisa ser dotado de conhecimentos educacionais e culturais mais amplos que lhe possibilitem atuar com desenvoltura em situações pedagógicas inusitadas, desafiadoras, pois a realidade não é estática nem orientada por um manual (p. 36).

Todavia, para que essa prática ocorra, é preciso superar a lógica curricular tradicional em que se fundamentam os cursos de formação de professores no sentido de romper com a fragmentação peculiar a esse modelo e propor estruturas mais conectadas com a realidade. Segundo Cunha (2003, p. 68):

Os currículos, tradicionalmente, obedecem à lógica que organiza o conhecimento: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante. A ideia que sustenta essa concepção exige que o aprendiz primeiro domine a teoria para depois entender a prática da realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como fonte desafiadora, localizando-a, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com informação que a ciência legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode levar ao futuro.

De acordo com Giroux (1997), uma das maiores ameaças que os atuais e futuros professores sofrem nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que dão ênfase a uma abordagem tecnocrática tanto para a formação dos professores como para a pedagogia da sala de aula. Para o autor, essa abordagem separa teoria e prática, padroniza o conhecimento escolar como forma de controle e desconsidera o trabalho intelectual e crítico de professores e alunos.

Em oposição a essa perspectiva, é fundamental que se reconheça a prática docente como lugar de construção de conhecimentos que, na medida em que são colocados em ação e articulados à teoria numa postura investigativa, permite aos professores construir saberes capazes de dar vazão a um ensino muito mais participativo, problematizador, crítico, reflexivo, instigador e articulado com a realidade em que vivem educandos e educadores.

Esse contexto de mudanças requer um currículo para a formação de professores que seja coerente com as demandas sociais e culturais, que valorize os diferentes espaços educativos e promova a superação dicotômica e individualista tão comum nos espaços escolares. Que veja a educação e o conhecimento numa perspectiva integradora, capaz de proporcionar a compreensão e a reflexão crítica da realidade. De acordo com Santomé:

Se algo está caracterizando a educação obrigatória em todos os países, é o seu interesse em obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (1998, p. 27).

Isso requer uma nova visão do papel do professor, visto como um *intelectual transformador*, capaz de combinar a reflexão e prática acadêmica para repensar e reestruturar a natureza da atividade docente e promover a transformação, quando necessária.

Segundo Giroux (1997), a categoria de professor intelectual é útil de diversas maneiras: a) ela oferece uma base teórica para examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos; b) ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; c) ela contribui para esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Dessa forma, a categoria intelectual representa uma maneira de unir a finalidade da formação de professores e a escolarização pública aos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade solidária, democrática e plural.

É preciso considerar também que “[...] um projeto de formação que se quer integral e integrado requer alternativas de acesso e apropriação aos bens culturais” (BORGES, 2008, p. 19). Segundo a referida autora, investir na ampliação do universo cultural dos futuros professores, ao trazer para o espaço educacional discussões relacionadas ao cinema, vídeo,

programas de televisão, teatro, música, pode resultar em um trabalho pedagógico eficaz e passível de alargar a visão crítica e intelectual do professorado. Aqui cabe um desvio, citado por Almeida (2004, p. 16), para alargar a reflexão:

Neste ponto, cabe mais um desvio para começarmos a ver como fica a educação numa sociedade que transita pela palavra escrita, a oralidade, as imagens-sons, sociedade em que as pessoas distribuem-se aleatória e confusamente entre alfabetizados de tradicional cultura escrita, hábeis em lidar com signos abstratos, invisíveis e até indizíveis como os poetas e pessoas de cultura média, alfabetizadas ou semi, ou analfabetas de tradicional cultura oral, com perceptível desatenção às palavras correspondentes à escrita e uma relação sem mediação intelectual com o concreto representado pelo signo oral, visual-sonoro.

Nesse contexto, um currículo para a formação de professores que contemple a leitura crítica desses meios e viabilize a compreensão das linguagens que traduzem o modo de viver na atualidade é, no mínimo, considerável.

A formação inicial e continuada representa por excelência o espaço para pensar o trabalho docente, conhecer suas contradições e limites e apontar alternativas para superação das limitações que se fazem presentes no cotidiano escolar. É também o espaço para propor alternativas de enfrentamentos dos problemas que invadem o espaço escolar e minimizam as possibilidades de realização de um trabalho capaz de garantir a real transformação da escola e de promover a emancipação docente. Portanto, um currículo para formação de professor que se faz coerente deve vir articulado a uma visão crítica e emancipadora dos processos formativos.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar um projeto pedagógico mais amplo no qual a formação docente, a alfabetização audiovisual e as mediações junto à cultura sejam trabalhadas na visão de um currículo cultural e crítico, em uma proposta integradora. No entanto, como afirma Borges (2008, p. 23), “[...] uma tríade integrada entre currículo, cultura e docência reclama um trabalho coletivo e solidário e aponta para um caminho no qual as instituições educativas ainda têm muito a trilhar”.

4.3 CURRÍCULO E LINGUAGENS AUDIOVISUAIS: O ESPAÇO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Hoje mais do que nunca é indispensável pensar a educação para além da sala de aula e das paredes da escola. Deixar de lado o moralismo, o dogmatismo, as ideias ilustradas de educação, e pensar nas tecnologias não como ferramentas, mas como diálogos que podem potencializar nossas possibilidades expressivas. Se trata de integrar os esforços pela educação, e parte dele se produzirá abrindo a escola ao conhecimento de outras linguagens e competências. É preciso limar as asperezas entre o fazer dos meios e da escola, incorporando a linguagem audiovisual, integrando os aspectos instrutivos aos educativos, os culturais aos racionais, a memória com a criatividade (QUEIROZ, 2003, p. 1).

A partir dos dados obtidos na análise documental articulados às interpretações formuladas por meio da observação e da entrevista, busca-se neste texto fazer uma análise de como se dá a materialização do currículo no espaço da escola e como as linguagens audiovisuais, especificamente o trabalho com cinema e vídeo, são concebidas e utilizadas no processo ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de articulação entre a cultura da escola e as culturas que se constroem e se expressam através dos meios de comunicação.

Nesse sentido, consideram-se os aportes de Sacristán (2000) ao indicar que o currículo tem seu valor confirmado ao se materializar na prática pedagógica, nas situações reais de uso, ou seja, é na práxis que ele se realiza e se comprova, adquirindo significado para professores e alunos, “independentemente de declarações e propósitos de partida” (p. 201).

Para melhor compreender esse processo, foi necessário inserir-se no espaço da escola e conhecer as singularidades daquele contexto e as especificidades da prática que ali se realiza. Participar do convívio diário com os professores e equipe pedagógica trouxe contribuições importantes para a reflexão sobre a temática em estudo e sobre a construção de um ensino que contemple as vozes dos seus atores a partir do questionamento da práxis e dos valores nela inscritos, tendo em vista uma formação crítica e cidadã de crianças, adolescentes e jovens.

No que se refere ao currículo prescrito, existe um grande movimento dentro da escola para melhor compreendê-lo. Nas quartas-feiras, os professores participam de um curso no qual estudam a proposta do Currículo em Movimento, que está em vias de validação. Entretanto, quando se referem a ele, revelam uma dicotomia entre o que está sendo estudado e

o que acontece na escola. Expressam dificuldade em articular a teoria e a prática – parecem dois momentos diferentes que não se inter-relacionam.

Segundo Sacristán (2000, p. 176), “[...] frente a qualquer nova proposta de inovação de conteúdos, de procedimentos pedagógicos, [...] o professor ou compreende os novos significados relacionando-os com os que ele tem, ou a proposta será adotada mecanicamente”. De acordo com o autor, a melhoria ou a inovação dos currículos devem configurar-se em um processo dialético entre os conhecimentos prévios dos professores e os significados das novas propostas.

Diante de tais prerrogativas, percebe-se que os professores pesquisados têm uma concepção ainda muito fragmentada de currículo. Veem-no como uma lista de conteúdos geralmente encadeados dos mais simples para os mais complexos, que não se comunicam, tipo quebra-cabeças (SANTOMÉ, 1998) ou coleção¹⁴ conforme terminologia de Basil Bernstein (1988). Essa interpretação fica clara na fala dos professores ao relatarem como organizam o trabalho pedagógico a cada bimestre:

A cada bimestre fazemos uma avaliação da turma, analisamos os conteúdos previstos no currículo oficial e fazemos uma lista de acordo com aquilo que ainda não foi dado aos alunos, e que eles precisam aprender (professores do 2º ano – reunião de coordenação).

De posse dessa lista, os professores pesquisam no livro didático, retirando dele as orientações para trabalhar os conteúdos eleitos. Não existe conexão entre uma disciplina e outra. É tudo muito estanque. Santomé (1998) alerta para os perigos inerentes de um trabalho pedagógico orientado e desenvolvido por um currículo no qual as disciplinas são justapostas: além de incorrer no risco de produzir um modelo de educação que se fundamenta na acumulação acrítica de conhecimentos, “[...] a apresentação da cultura em disciplinas não favorece a proposta de visões mais holísticas do conhecimento nem de metodologias de pesquisa mais interdisciplinares para intervir na realidade” (p. 108).

Fundamentado em uma concepção crítica de currículo, Santomé (1998, p. 103-111) traz argumentos importantes para refletir sobre as implicações de um currículo baseado em disciplinas isoladas:

1. os reais interesses dos estudantes são pouco considerados;
2. baseia-se em um conhecimento memorístico, no qual as experiências prévias dos estudantes não são levadas em conta;

¹⁴ Basil Bernstein (1988) define dois tipos de currículo: integrado e coleção. Para o autor, em um currículo do tipo coleção, os conteúdos mantêm uma relação fechada, não há comunicação entre eles, ou seja, estão claramente delimitados e separados entre si.

3. os problemas da realidade sociocultural são comumente ignorados;
4. causa inflexibilidade na organização;
5. não estimula a atividade crítica e a curiosidade intelectual;
6. naturaliza o fracasso escolar;
7. o conhecimento aparece com um fim a-histórico.

Ainda sobre essa concepção de currículo, o autor ressalta:

[...] Na medida em que se limitam a acompanhar um livro-texto, professores e professoras transformam-se em ‘organizadores organizados’, carentes de autonomia, sem poder de decisão e sem controle. Figura totalmente oposta à tão defendida atualmente do ‘corpo docente pesquisador’, capaz de diagnosticar o que sucede nas salas de aula, de tomar decisões necessárias, de oferecer uma ampla variedade de recursos didáticos, de avaliar adequadamente tanto o projeto como o desenvolvimento de qualquer currículo (SANTOMÉ, 1998, p. 111; grifos do autor).

O isolamento, a descontextualização e a fragmentação a que os professores submetem o currículo são resquícios dos modelos de produção fordista e taylorista, os quais se pautavam na divisão social e técnica do trabalho, separando trabalho manual de trabalho intelectual. Segundo Santomé (1998), esse modelo foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais e tem contribuído para negar a participação ativa dos estudantes, e também dos educadores, nas esferas mais amplas de decisão e poder, minando-lhes a autonomia.

A taylorização no âmbito educacional, salienta o autor, “[...] faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica da realidade” (p. 13), reproduzindo no espaço da escola a mesma alienação do mundo produtivo. O reflexo desse modelo é a participação de poucos nos processos de elaboração e avaliação das propostas pedagógicas, regimentos e diretrizes curriculares, nos quais comumente a participação de professores e alunos se restringe à execução, conforme o prescrito.

Esse modo fragmentando de organizar o currículo, além de não contribuir para a formação autônoma dos estudantes e de não prepará-los para assumir responsabilidades de forma solidária e democrática devido a sua inflexibilidade, não abre espaço para uma ação pedagógica mais crítica e criativa que o trabalho com as linguagens audiovisuais requerem.

Durante as observações e entrevistas, foi perceptível a preocupação dos professores em cumprir o programa curricular previsto. “Dar aulas” ainda é a base do trabalho pedagógico. E como é preciso garantir a “ordem/disciplina”, tudo o que pode representar uma situação mais aberta e mais dialógica ameaça e sugere perda do controle. Sendo assim, as atividades lúdicas são desenvolvidas na sexta-feira: recreação, jogos, exibição de filmes. E,

mesmo se tratando de atividades consideradas lúdicas, na concepção dos professores, devem estar atrelados ao ensino de conteúdos:

Quando eu cheguei na escola já tinha a proposta do vídeo, da escola colocar o vídeo na sexta-feira. Na minha sala eu trabalho como se fosse um filme mesmo, não como conteúdo, mas como descontração, tem aluno que eu vejo que não tem vídeo em casa. É um momento de descontração mesmo, é um momento de prazer, momento de crianças que não têm acesso em casa participar. Mas, fora isso, eu trago alguns vídeos que estão relacionados ao conteúdo (Professora Emily – 5º ano).

Trabalho com vídeo na sexta-feira, a cada quinze dias, com filme bem direcionado, às vezes com relação ao conteúdo que estou trabalhando. Normalmente eu trabalho assim, uma vez relacionado com os conteúdos e deixo também uma vez livre, onde assim, até mesmo eles possam estar trazendo o vídeo. É claro que tem uns critérios. Não pode ser qualquer filme (Professora Coraline – 2º ano).

A escola tem um programa de trabalhar toda sexta-feira. Só que eu não obedeço mais essa regra. Quando é toda sexta normalmente os vídeos não têm um compromisso com um conteúdo trabalhado, e eu gosto de trabalhar vídeo com objetivo, não porque tem que passar. Eu sempre trabalho. Na maioria das minhas aulas eu procuro um vídeo de alguma coisa. Trabalho de acordo com a necessidade e com o conteúdo que estou trabalhando (Victória – 4º ano).

Os depoimentos das professoras revelam que, embora haja uma abertura para trabalhar com a exibição de filmes com as crianças, estabelecendo a sexta-feira como “o dia do vídeo”, as atividades com vídeo não são realizadas sempre. Segundo as professoras, há muito conteúdo para ser trabalhado e as crianças precisam aprender a ler e a escrever, o que é prioridade para a escola.

Bom, vou passar um filme, só por passar, para descansar, aí você começa a se preocupar com aquele tanto de conteúdo que você está deixando de dar, naquela criança que ainda não leu e que você gostaria que aprendesse a ler até o final do ano, né. A gente se preocupa até com as pessoas que passam e olham, a professora tá sentada, tá todo mundo vendo filme, a professora sentada vendo filme. Dá uma impressão de não ter o que fazer (Victória – 4º ano).

Atividades pedagógicas com cinema/vídeo se justificam pela possibilidade de promover processos de aprendizagem mais significativos e próximos da realidade em que vivem os estudantes. O olhar cinematográfico pode enriquecer nosso olhar sobre a educação e contribuir para desenvolver a sensibilidade de professores e alunos com vistas a uma melhor

compreensão da condição humana (COUTINHO, 2008). No entanto, ver filmes mantendo com eles uma relação única de entretenimento ou utilizando como estratégia para o desenvolvimento de conteúdos minimiza consideravelmente suas potencialidades como prática social capaz de encantar, de emocionar, de informar, de socializar.

Corroborando essa ideia, Martin-Barbero (2000, p. 58) salienta que “[...] necessitamos de uma escola na qual aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar e escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família, cultura e sexualidade”. Logo, as crianças precisam aprender na escola mais que ler letras e palavras ou resolver exercícios de raciocínio. Elas precisam aprender a ler o mundo, na acepção de Paulo Freire (1989), estabelecer com ele um diálogo para melhor compreender a vida e a sociedade e o modo como a vida se organiza no interior dessa sociedade.

Outro aspecto importante para essa reflexão detectado durante as observações em sala está relacionado ao papel mediador dos professores nos momentos de exibição de filmes. Observou-se que os professores não participam do momento como um telespectador que se deixa envolver pela trama. Geralmente aproveitam a hora do filme, em que as crianças ficam quietas e demandam uma menor atenção do educador em termos de conflitos ou ajuda para esclarecer dúvidas, para fazer outras atividades: corrigir tarefas, organizar pastas, diário etc. Essa conduta indica uma concepção instrumentista dos meios audiovisuais, ou seja, se é entretenimento, não tem caráter educativo, é um momento de lazer e descanso para professor e alunos; se é para ilustrar conteúdos, o artefato fala por si só.

E a mediação? O trabalho com cinema na sala de aula necessita de uma metodologia para seu melhor aproveitamento pedagógico, e o papel mediador do professor é fundamental (MARTIN-BARBERO, 2000). O trabalho com as linguagens audiovisuais requer uma ação pedagógica capaz de instigar a participação ativa dos sujeitos envolvidos que leve as crianças a assumir um papel de espectador crítico e criativo, promovendo debates, ampliando a possibilidade de um olhar sensível e, ao mesmo tempo, inquiridor. Interagir com as narrativas, interpretar os fenômenos, discutir como eles são percebidos. Relacionar o conteúdo do filme com a realidade da criança é um aspecto importante a ser considerado. De acordo com Franco (1995), a ficção cinematográfica fornece parâmetros que cooperam para a percepção do real, porém de uma maneira mais leve, mais divertida, associada ao lúdico e à fantasia.

Nesse sentido, Buckingham (2007, p. 161) complementa que

ao buscar dar sentido às mídias, as crianças são vistas como empregando uma gama de estratégias e discursos derivados de diferentes lugares e experiências sociais (por exemplo, em termos de classe social, gênero, etnicidade). A produção de sentido a partir das mídias é, portanto, compreendida aí como um processo complexo de negociação social.

Assim, reafirma-se aqui a importância de mediar essa relação das crianças com a narrativa fílmica, não ignorando suas experiências e capacidades de percepção e construção de conhecimento a partir dessa situação que é cultural e também pedagógica.

O papel secundário atribuído às linguagens audiovisuais no espaço escolar, apontado por Almeida (2004), é perceptível nos momentos de planejamento. Não existe, na escola observada, uma sistemática de escolha e organização do trabalho didático com os filmes que exibem para as crianças. Os depoimentos das professoras e da coordenadora pedagógica ao serem questionadas sobre o planejamento das atividades com vídeo confirmam essa prática ou falta da prática:

Fica assim a critério do professor mesmo. Nós temos o momento de planejamento, mas no caso das imagens audiovisuais a gente não tem essa prática assim, de planejar, de escolher o filme, fica bem livre assim para cada professor fazer (Professora Coraline – 2º ano).

Geralmente eu não participo da escolha e planejamento dos filmes que as professoras passam na sexta-feira. A gente deixa mais livre; às vezes a gente nem discute na coordenação (Alice – coordenadora pedagógica).

A falta de critérios pensados coletivamente para a escolha dos filmes a serem exibidos para as crianças e a pouca atenção que é dada a essas atividades nos momentos de planejamento vêm reafirmar a visão ainda limitada que a escola tem dessa linguagem, do cinema em especial, como um espaço de aprendizagem, como fonte de conhecimento, e justifica a visão deste como um recurso adicional ao processo pedagógico.

Segundo Duarte (2002, p. 17), “[...] ver filmes é tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. Para a autora, ver filmes na escola demanda toda uma sistemática de uso, como ver o filme antes de exibi-lo, recolher informações sobre ele e outros do mesmo gênero, elaborar um roteiro de discussão a partir dos elementos com que se deseja chamar a atenção das crianças. Esse planejamento contribui para a produtividade da atividade, dando a ela um caráter que difere daquele inusitado, rotineiro e sem mediação.

O trabalho com as linguagens audiovisuais no espaço da sala de aula hoje, mais que inovação, representa uma forma de conectar o mundo da escola com a realidade social e

cultural mediada pelos processos de comunicação na qual os muros, as paredes e o confinamento não fazem mais sentido (SIBILIA, 2012). Desse contexto, surgem identidades compartilhadas, novas sociabilidades, novos jeitos de ser e de lidar com o conhecimento que se distanciam consideravelmente da austeridade da escola. De acordo com Martin-Barbero (2000, p. 61), “[...] só se encarregando dessas transformações poderá a escola interagir com as novas formas de participação cidadã que o novo ambiente comunicacional abre à educação”.

De fato, o trabalho com as linguagens audiovisuais dentro da escola está muito relacionado com a forma com que o currículo é pensado e desenvolvido naquele espaço: centralizado no ensino de conteúdos estanques, mediados pelo livro didático que, segundo Sacristán (2000), abordam conteúdos de forma esquemática e, do ponto de vista cultural, estereotipados e deficientes. Nesse modelo curricular, a interação com o mundo real que existe fora das paredes da escola fica comprometida, e um trabalho pedagógico mais criativo e produtivo com essas linguagens, inviabilizado.

Somadas a isso, aparecem as lacunas existentes no processo formativo. Quando questionadas sobre o trabalho com cinema e vídeo, tendo como base sua formação inicial, revelam:

Algumas coisas eu trabalhei com essas novas linguagens mais por causa da questão do ensino especial, porque no ensino especial você tem que ter outras modalidades, vamos dizer assim, outros modos de intervenção e como intervir. Isso sim, foi bem trabalhado! (Alice – coordenadora pedagógica).

Parcialmente, né?! É que a formação, por melhor que ela seja, sempre ainda fica incompleta. Eu acredito que poderia ter sido melhor. Mas também, como eu não tinha ainda prática, não tinha vivência na sala de aula, eu não tinha assim... digamos ... consciência, né, do que seria aquilo pra minha formação. Hoje eu tenho outra visão, eu acredito que poderia ter sido melhor (Professora Coraline – 2º ano).

E... tem o professor Rogério, que é excelente e que ele trabalhava o ensino especial... a gente trabalhou a educação especial com Rogério fazendo vídeos. Então, ele usava muito a questão do vídeo, a gente fazia, criava o vídeo. Então ele levava vídeos, mostrava, então assim, ele passava a educação especial, mas também passava a didática de se trabalhar com vídeos (Professora Victória – 4º ano).

Por suas falas, percebe-se que essa formação inicial não possibilitou às docentes um contato mais interativo com os meios comunicacionais (cinema, vídeo) para além da instrumentalização, no sentido de promover a ampliação do universo cultural e desenvolver um olhar mais afinado para suas potencialidades educativas.

É imprescindível que a formação inicial possibilite ao professor um contato com um universo cultural mais amplo, por meio de um trabalho formativo que contemple um diálogo profícuo com toda forma de expressão artística que repercuta na criação e disseminação da cultura: cinema, vídeo, música, teatro, programas televisivos, exposição de arte etc. (BORGES, 2008). Para tanto, precisamos revisitar o currículo no espaço da escola e da formação docente, buscar articular cultura e educação de forma crítica e criativa e romper com a concepção limitadora dos processos educativos.

Para Moreira e Silva (2002), numa perspectiva cultural e crítica, o currículo não é o meio de transmitir conhecimentos passivamente absorvidos, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura.

Porém, romper essa perspectiva fragmentária de currículo implica mais que desejo ou simples força de vontade. Demanda uma mudança de postura em relação ao conhecimento socialmente construído e aos processos de ensino e aprendizagem. É preciso redimensionar velhas concepções e paradigmas, superar práticas arraigadas e acreditar no novo, não somente pelo fato de ser novo, mas por apontar novas possibilidades. De acordo com Sacristán (2000, p. 22), “[...] uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los”.

Além disso, a tensão entre o currículo quebra-cabeça (SANTOMÉ, 2008) e uma proposta integrada não se limita aos processos de ensino. Essa tensão tem origem nas diferentes formas de poder e controle que permeiam os mais diferentes espaços da sociedade. Reconhecer essa relação é um caminho para compreender os reais interesses que constituem essa organização disciplinar, conhecer suas razões e seus idealizadores e propor formas de superação de um modelo que aliena e condiciona, conforme ressalta Apple (2006, p. 28), “[...] em um sistema educacional que – apesar do trabalho imensamente pesado e muito pouco respeitado das pessoas que atuam nele – ainda aliena milhões de crianças para quem a educação tanto poderia significar”.

Uma alternativa para as prescrições seria investir no desenvolvimento de uma concepção curricular crítica nos processos de formação de professores na tentativa de superar a visão da escola como espaço de cultura imposta e reprodutivista, e tomá-la como um ambiente cultural no qual é possível o diálogo entre os saberes e práticas da cultura global e local.

4.3.1 Grupo de visionamento: uma possibilidade didática

O filme é feito de tudo o que se oferece à visão e, igualmente, do que não será visto. Algumas coisas serão apenas sugeridas e irão compor os vazios, os intervalos que, no cinema, são tão significativos quanto o que as imagens e sons explicitam. É nesse intervalo que os sentidos conversam: o sentido do filme que o diretor quis expressar e o sentido acrescido de quem vê (COUTINHO, 2002, p. 3).

O primeiro contato com grupos de visionamento ocorreu na disciplina Tópicos Especiais em Educação e Comunicação – cinema e educação, ministrada pela Professora Dra. Laura Maria Coutinho, no curso de Mestrado em Educação da UnB – Universidade de Brasília. Desde então, foi percebida a dimensão pedagógica do trabalho com as linguagens audiovisuais e a importância de não permanecer no estágio da relação com o filme como simples distração, ao contrário, a relevância de usar criticamente a narrativa fílmica e suas representações como propulsores de debates e exercício de ampliação do olhar sensível e da construção de uma relação crítica sobre o consumo dos bens culturais.

Nessa perspectiva, propôs-se o grupo de visionamento com as crianças no espaço da escola pesquisada, com o intuito de realizar um trabalho que considerasse toda a magia que o cinema é capaz de proporcionar e, ao mesmo tempo, fosse além da prática habitual de utilizar o filme como simples entretenimento ou distração.

Coutinho (2008) define o grupo de visionamento como um momento de encontro, de múltiplos olhares que surgem da projeção de um filme. Um momento de diálogo com outros e com a narrativa fílmica, sem nenhum direcionamento, mas um deixar fruir a partir da ótica de quem vê e sente as emoções sendo despertadas. Uma intercomunicação entre o mundo real e a ficção.

Sobre o visionamento de filmes, Duarte (2002) complementa que a significação deles não se dá de forma individualizada. Para a autora, ver filmes é um processo eminentemente coletivo e o discurso do outro é um importante constitutivo de nossas ideias e percepções e complementa o nosso próprio discurso. Nesse sentido, salienta que

espectadores de cinema, cinéfilos ou não, sabem, pela experiência, que o (os) sentido (os) do filme nunca é (são) dado (s) nele próprio e nunca é (são) apreendido (s) individualmente – daí a ‘absoluta necessidade’ que afirmam ter de falar dos filmes que veem com outros espectadores (DUARTE, 2002, p. 75; grifos da autora)

Figura 1 – O Grupo de Visionamento, Helena Narciso da Silva, agosto/2013



Fonte: Foto da Autora.

O processo de discussão dos filmes com as crianças representou um momento de reelaboração do apreendido e interpretado por elas. O diálogo proposto após a projeção buscou criar uma situação de liberdade para que os participantes elaborassem sínteses de sentido e significados proporcionados pela narrativa fílmica. É nesse momento de discussão que o professor pode ampliar o papel de mediador, ajudando as crianças a exercitar sua percepção, articulando realidade e ficção, indo além do que é passível de ver de modo superficial e acrítico. Como afirma Coutinho (2008, p. 234): “[...] talvez aqui pudéssemos realizar uma síntese entre o mundo material, passível de ser captado por câmeras e gravadores, e o mundo sutil, implícito, que, mesmo perfeitamente presente em todas as coisas, não se ouve, nem se vê”.

Nos primeiros momentos de visionamento, algumas estratégias de mediação foram empregadas para orientar o olhar das crianças e estabelecer o diálogo: discussão sobre o tema do filme, direção, produção; a construção dos personagens, seus comportamentos, suas virtudes e defeitos; as possibilidades de identificação com os personagens; a comparação dos

locais que aparecem nos filmes com os locais onde vivem; o desenvolvimento da narrativa; a percepção de luz, som e cores.

À medida que os encontros se realizavam, essas relações foram se estabelecendo com naturalidade, surgindo construções mais autônomas e cada vez mais elaboradas como ilustra a fala das crianças:

Eu gostei muito do filme porque ele mostra que as pessoas que são mau tem um coração bom por dentro. E também as pessoas que são do bem que conquista isso. A maldade da Feiticeira estava no espinho nas costas dela. Kiriku queira destruir o mal e separar a bondade do mal (Victor – Filme Kiriku e a Feiticeira).

A gente tem que aprender a amar o próximo, se não a gente acaba sofrendo. No mundo as coisas tem que ser de acordo com que tem de ser. Se a gente fizer o mal com as pessoas no fim das contas a gente só vai receber o mal, se gente fizer o bem com a pessoa no final a gente só ganha o bem (Wybie – Filme Kiriku e a Feiticeira).

Kiriku é um herói diferente. Ele não voa e nem tem poder. Mas se ele fosse um herói igual ao Super Homem ele não tinha dado conta de fazer o que ele tinha que fazer porque o Super Homem é grande e Kiriku era pequeno e aí ele conseguiu entrar no buraco da formiga e buscar ajuda com o avô dele (Manivela – Filme Kiriku e a Feiticeira).

Para libertar a Feiticeira Kiriku teve a estratégia de roubar o ouro e enterrar para ela ficar em posição de coluna deitada (curvada) para ele pular em cima dela e arrancar o espinho com os dentes (Wybie – Filme Kiriku e a Feiticeira).

Não concordo com Dom Aço porque ele queria mudar o jeito das pessoas, tipo assim, mudava a gente, porque se eu falasse assim: Breno... todo mundo ia responder: oi... porque é todo mundo igual. Tinha de ser tudo novo... mas tudo igual... não! (Victor – Filme Robôs).

Tudo igual não tem graça, é um mundo sem cor! Bonitas são as coisas diferentes! Se você quer ser um músico, seja um músico. A nossa família nos apoia pra gente não ser como os bandidos de hoje! (Manivela – Filme Robôs).

Observa-se que as crianças estão totalmente familiarizadas com essa linguagem. Imersos no universo concreto de objetos e realidades oferecidos pelas imagens, potencializados pelo desenvolvimento do pensamento visual, intuitivo e global, a decodificação é automática, instantânea.

A habilidade demonstrada pelas crianças de lidar com a linguagem audiovisual é justificada por Duarte (2002) ao salientar que, diferentemente do que ocorre com a língua escrita, cuja compreensão necessita do domínio de códigos e estruturas gramaticais, “[...] a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que as habilidades para interpretar os códigos e os signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo” (p. 38). De acordo com a autora, aprendemos sobre os filmes vendo-os e conversando sobre eles com outros espectadores. Daí a importância de formar nas crianças o hábito de ver filmes como prática social e cultural, criando espaços de diálogos também dentro da escola e salas de aula.

A escola representa um espaço de grande importância na socialização dos indivíduos, porém não é o único: “O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade” (DUARTE, 2002, p. 17). Cabe à escola potencializar e ampliar o conceito de experiências e aprendizagens, proporcionando aos estudantes explorar, de forma adequada, os novos recursos que o meio comunicacional oferece.

No grupo de visionamento, levou-se em consideração que a experiência dos indivíduos com o filme é única. Cada pessoa, ao se relacionar com a obra, ao atribuir significado para o que vê, cria uma espécie de pano de fundo mutante, impregnado de suas percepções da obra em si, do mundo e das relações que estabelece entre estes e consigo mesma. Dessa forma, não existem interpretações verdadeiras ou únicas, “[...] o filme é sempre uma obra aberta. Não se presta a uma única interpretação. Pode ser visto e revisto de várias maneiras, tudo fica a depender do contexto, da capacidade, do interesse, das expectativas de quem vê” (COUTINHO, 2002, p. 2). Logo, todas as interpretações que emergem no diálogo são resultado das múltiplas significações e dos diferentes modos de ver as mesmas imagens.

Como o foco do grupo de visionamento era trabalhar filmes para o entretenimento veiculados pelos meios de comunicação, preservando, no interior da escola, a prática social real de uso desse artefato cultural, os filmes escolhidos para a exibição são produtos culturais para uso comercial, obras abertas que não foram pensadas com fins educativos destinados ao ambiente escolar, mas que possibilitam a mediação e a construção de conhecimentos.

Para garantir uma discussão consistente que realmente promova a educação do olhar, da sensibilidade, o professor precisa conhecer bem a história do filme, sua produção, seu conteúdo e a maneira como ele é mostrado por meio da narrativa. Necessita, também, adequar suas escolhas de acordo com grupo para o qual o filme será exibido, tendo em vista o tempo de duração e a idade dos participantes. Assim, na seleção dos filmes que foram exibidos para as crianças, levou-se em conta a qualidade da produção, a classificação

indicativa, as críticas em relação a cada um deles, as indicações de conhecedores dessa arte e a relação pessoal (DUARTE, 2002).

Não cabe aqui detalhar cada encontro, mas vale ressaltar que foram momentos de muita fruição, possibilitados pela mediação docente presente na escolha criteriosa dos filmes que seriam exibidos para as crianças, no planejamento da atividade, na organização do espaço e no diálogo posterior: um lugar, um antes, um durante e um depois, conforme ressalta Martin-Barbero (2009).

Após a exibição de cada filme, abria-se para a roda de conversa, quando as crianças eram convidadas a conversar sobre o que viram, sem muito direcionamento para evitar um diálogo de perguntas e respostas, mas sempre com o cuidado de mediar a discussão e trazer à tona os sentimentos despertados pelo enredo do filme e as diferentes percepções e visões:

Eu entendi que outro mundo não existe, não existe outro mundo melhor que o nosso; e não se pode dar a volta ao mundo andando, e não existe outra mãe para a gente. Eu entendi também que se tem que respeitar os mais velhos, porque se não respeitar pode acontecer alguma coisa de ruim. A gente tem que sempre obedecer a mãe da gente. E nunca ficar escondendo alguma coisa. Quando a gente esconde a gente fica com a consciência pesada e não é bom (Wybie).

Eu achei legal e interessante porque a menina quando viu a portinha na parede ela achou que era outra passagem e era de tijolo. Aí quando ela foi dormir, apareceu os camundongos e ela foi seguindo eles até a portinha, quando ela abriu aí ela viu que era de verdade, aí ela foi lá e atravessou e viu que a mãe dela não era a mãe verdadeira, era a de botão. Mas acho que o mundo era de verdade porque sarou a queimadura de Coraline (Piper).

O posicionamento de Wybie e Piper em relação ao mundo secreto que se descortina através da pequena porta, no filme *Coraline*, revela percepções diferentes, porém igualmente válidas. São exatamente os diferentes pontos de vista que enriquecem o diálogo e possibilitam a construção de novos conhecimentos.

As crianças se encantaram, divertiram-se e ficaram surpresas com a possibilidade de expor o que pensam, como pensam. De dialogar, tendo vez e voz. Algumas já conheciam parte dos filmes projetados, entretanto isso não representou empecilho para a atenção. Viramos como se fosse a primeira vez. E era realmente a primeira vez que viam, assim, de forma compartilhada, junto com outros, tendo a oportunidade de conversar sobre eles. Esse é o diferencial do grupo de visionamento: assistir ao filme, encantar-se com ele, compartilhar as

emoções despertadas, rir ou chorar, viver o prazer audiovisual, conforme Franco (1995) relata:

[...] A linguagem audiovisual foi construída para nos embriagar de emoção. Uma vez cativos da história e das suas peripécias narrativas e técnicas podemos ou não passar para um estágio de análise racional e crítica desse estado emocional radical a que nos permitimos.

Os filmes que mais provocaram encantamento e discussão foram *Kiriku e a Feiticeira* e *Coraline e o mundo secreto*. Certamente porque os espectadores encontraram, em seus personagens, maior proximidade consigo mesmas e com a realidade em que vivem. *Kiriku e a Feiticeira* é um mito, uma história do folclore africano narrada por meio do desenho animado que ilustra a determinação de um povo por liberdade. No filme, além das imagens, das cores exuberantes, as crianças ficaram encantadas com o menino pequenino, inteligente e de muita coragem. A fragilidade e ao mesmo tempo a força de vontade de *Kiriku* fazem dele um herói diferente, não se assemelha aos heróis com superpoderes, mas se diferencia por sua grandeza de espírito a qual se revela na sua sensibilidade, seu senso de justiça e solidariedade, como ressaltam as crianças: “A força de Kiriku está em seu coração bom e em sua coragem” (Peter Pan); “a força de Kiriku está na vontade de ajudar os outros” (Rodney).

Provavelmente, o interesse das crianças por essa narrativa se deve ao fato de se aproximar de seus sonhos e fantasias de ser um herói, de vencer os perigos e também da sua realidade, pois comumente as crianças, por serem pequenas, têm pouca atenção e descrença dos adultos em suas capacidades e potencialidades.

Em *Coraline* a identificação é imediata. Coraline é uma menina curiosa, inquieta, em busca das coisas que lhe provoquem emoções e a ajude a conhecer e entender o mundo que a rodeia. Está sempre inventando algo para chamar a atenção dos pais com o intuito de ser ouvida, de ser considerada. Isso é perceptível às crianças: “Coraline queria a atenção da mãe dela” (Piper). Nessa busca, encontra, em um mundo paralelo, imaginário, a realização para todos os seus desejos. Novamente a narrativa possibilita a identificação com sonhos e fantasias próprios do mundo da infância em confronto com o mundo real dos adultos no qual estão inseridas e do qual aprendem a fazer parte. Segundo Coutinho (2008, p. 235), “[...] o cinema, se não puder dizer mais nada, sempre pode sugerir possibilidades, novas ou velhas, de expressão da vida humana, real ou imaginária, ou, ainda, as duas juntas”.

No grupo de visionamento, percebe-se que, a partir da narrativa fílmica, as crianças vão se deixando conhecer, vão conhecendo uns aos outros e entendendo melhor o mundo e as relações que nele se estabelecem. É como em um jogo: a cada movimento, cada um desvela um pouco do que é, daquilo em que acredita, do que pensa, os medos, a ousadia. Assim,

ver filmes e as imagens que eles propõem deve ser um exercício de liberdade, uma fruição. Cinema é a arte da vida e talvez possa se constituir em um grito que desperte professores e alunos para uma nova visão educativa, na qual os tradicionais e os modernos métodos de ensinar e aprender possam fundir-se em novas possibilidades expressivas (COUTINHO, 2002, p. 3).

Para Franco (1995, p. 52), “[...] a reconciliação da escola com a sociedade passa pelo exercício continuado dessa apropriação dos meios de comunicação de massa que os professores tardaram em assumir”. O grupo de visionamento, longe de pretender ser uma receita de como trabalhar os filmes no espaço da sala de aula, representa uma possibilidade de conectar o mundo da escola com o mundo social e cultural, contribuindo para diminuir o fosso que existe entre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretensão de encerrar as discussões, conclui-se este estudo pela reflexão sobre o importante papel que os adultos e educadores têm na preparação das crianças para viver harmonicamente em um mundo em constantes mudanças. Hannah Arendt (2011) destaca a função socializadora da escola como espaço de conexão entre o mundo da criança e o mundo dos adultos. Ao ser inserido no contexto escolar, a criança sai do conforto da família, na qual, teoricamente, era protegida; sai do seu mundo de criança para fazer parte de um mundo maior, até então desconhecido para ela. Na concepção de Arendt (2011), a educação promove o crescimento da criança e faz com que ela se adeque ao mundo dos homens: “[...] tudo que vive [...] emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa de segurança da escuridão para poder crescer” (p. 236).

Assim, ao mesmo tempo em que a escola acolhe e protege as crianças, precisa promover mecanismos de articulação entre o mundo específico da infância e o mundo real, social e cultural no qual estão sendo preparadas para viver e do qual vão cuidar. Talvez se possa começar por superar a visão da infância como um estado humano autônomo, que vive por suas próprias leis e se desenvolve à revelia da mediação do adulto.

Impulsionaram este estudo as inquietações geradas a partir da reflexão sobre a escola, sobre seu papel formativo e socializador, as mudanças sociais e culturais advindas com os meios de comunicação de massa e as demandas para a educação em um tempo de novas sociabilidades e formas de lidar com o conhecimento. Não se teve a pretensão de chegar a um destino final, mas de dialogar com as plurais possibilidades de compreensão da realidade, entre as quais são estabelecidas as experiências individuais, que são únicas e definem quem se é e como se pensa. Algumas conclusões, provisórias, devido à transitoriedade do conhecimento, poderão subsidiar outros estudos e investigações pessoais ou de outros pesquisadores que compartilham as mesmas inquietações.

A partir do levantamento, análise e interpretação das informações e dados, à luz da teoria, procurou-se nesta pesquisa identificar e avaliar estratégias curriculares que considerem as demandas trazidas para a educação nessa nova configuração de mundo que incorpora, em seu contexto, linguagens audiovisuais como estruturantes das formas de comunicação e de produção de conhecimento e cultura.

Partindo do pressuposto de que tais linguagens, a exemplo do cinema, são tratadas nas escolas como recursos para ilustração de conteúdo ou como simples entretenimento, sem a devida mediação e/ou reflexão crítica, esse estudo intenta contribuir para repensar o papel educativo que o audiovisual exerce na formação dos sujeitos na atualidade, podendo ser um recurso importante para ajudar as pessoas a ver a realidade. Daí a importância de pensar uma educação com esses meios e para esses meios, capaz de integrar o pensar e o sentir, conforme aponta Martin-Barbero (2000).

Para tanto, é indispensável pensar a educação para além dos seus muros. A escola deixou de ser o único lugar por onde o saber circula. Validar os diferentes espaços nos quais o conhecimento também se constrói representa um caminho bastante significativo para romper com a dicotomia entre a cultura da escola e a cultura social.

Mudanças educativas perpassam pelas mudanças curriculares. Para garantir uma educação que considere as novas formas de conhecer que surgem com as inovações no campo da comunicação e estabelecer um diálogo com os diferentes meios comunicacionais (cinema, TV, vídeo, redes sociais), é preciso repensar a forma como o currículo se organiza no interior das instituições educacionais. Segundo Martin-Barbero (2000), introduzir inovações tecnológicas e comunicacionais em escolas onde o modelo educativo é predominante vertical, autoritário na relação professor-aluno e linear e sequencial nos processos de aprendizagem, seria reforçar mais ainda os obstáculos que a escola tem enfrentado para se articular à sociedade.

Considerando que os fenômenos educacionais fazem parte de uma realidade complexa e demandam uma visão mais aprofundada de seus processos a fim de encontrar respostas para os questionamentos que surgiram dessas inquietações, optou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, em uma perspectiva compreensiva e interpretativa. Os procedimentos utilizados permitiram, a partir de uma imersão no contexto pesquisado, acompanhar *in loco* as atividades desenvolvidas na escola, desde o momento de planejamento e estudo nas coordenações coletivas e por grupos (1º ano e 2º ano; 3º ano, 4º ano, e 5º ano), até o visionamento de filmes com as crianças, em sala de aula.

A pesquisa evidencia que os professores têm uma compreensão ainda limitada das possibilidades educativas que pode proporcionar o trabalho com as linguagens audiovisuais, em especial o cinema. Sendo assim, a exibição de filmes para as crianças está relacionada ao ensino ou ilustração de conteúdo ou a momentos de entretenimento, sem mediação.

Como o principal foco é o ensino de conteúdo, a grande preocupação docente é o que fazer após a exibição do filme. A prática recorrente é recontar a história por meio do texto

escrito ou solicitar desenhos da parte de quem mais gostaram. Compreende-se dessa atitude que essas atividades são realizadas para caracterizar o momento do filme como pedagógico, ou seja, as crianças não estão perdendo tempo vendo filme, elas fazem tarefa a partir dele. Entretanto, essas tarefas não têm nenhum valor didático ou social, pois não são socializadas no grupo.

Essa prática escolarizada do visionamento de filmes o distancia da prática social real de uso e pode desenvolver nas crianças a ideia de que ver filmes está relacionado a fazer tarefa, negando todo seu valor social e cultural de arte para encantar, emocionar, subverter, como ressalta Coutinho (2008), o cinema, com suas imagens e sons, contribui para uma educação do olhar, da sensibilidade e “[...] é por esse motivo, talvez, que a linguagem do cinema tenha essa capacidade de êxtase, de estesia, de maravilhamento, de beleza, de horror, de medo” (p. 229).

Os interlocutores reconhecem o cinema como arte e a escola como espaço de ampliação do universo cultural das crianças e jovens, porém, em sua fala, as professoras revelam a crença de que uma grande parte dos filmes comerciais, mesmo infantis, incita a violência e por isso não devem ser trabalhados dentro da escola. Sendo a instituição escolar o lugar de promover a *cultura da paz*, assuntos como “violência” devem ficar do lado de fora de seus muros.

Além disso, os docentes consideram que os constantes estímulos audiovisuais a que as crianças têm acesso no seu cotidiano prejudicam a apreensão do conhecimento em sala de aula, indo de encontro ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente na apropriação da leitura e da escrita, que entendem como mais lento e gradual e exige concentração e silêncio interior.

Aqui cabe uma digressão para citar Paula Sibilia (2013)¹⁵, ao retratar os modos como as crianças e jovens aprendem hoje em comparação ao homem da Idade Moderna. Segundo a autora, o indivíduo se torna compatível com a tecnologia de sua época. Na era Moderna, com o advento da imprensa e a socialização da escrita, o livro impresso passou a ser historicamente uma ferramenta de subjetivação. Com ele, surge a leitura silenciosa. O leitor moderno dialogava consigo mesmo e também com os autores. A leitura e a escrita eram um processo que precisava do ambiente familiar e íntimo, um espaço privado para se realizar. Esse processo deu origem ao sujeito interiorizado, centrado, introspectivo, que se constituía longe dos olhos alheios, entre paredes.

¹⁵ Palestra realizada no Seminário “Das Paredes às Redes: educação, tecnologia, corpo e subjetividade”, em 9/9/2013, Universidade de Brasília – UnB.

Porém, hoje essa escrita e essa leitura se dão de forma diferente. As crianças e jovens estão adaptados com outra tecnologia – celulares, computadores, redes sociais. Novas sociabilidades e subjetividades são formadas. Não há mais espaço para o silêncio e a solidão. As identidades são compartilhadas. São seres projetados para os outros. Os muros, as paredes, o confinamento já não são mais importantes, nem mesmo eficazes, para que a aprendizagem ocorra.

É provável que a crença dos professores de que a relação com produtos audiovisuais (cinema, vídeo e principalmente a TV) atua negativamente na formação de leitores e provoca desinteresse nas atividades pedagógicas esteja assentada na falta de compreensão das mudanças na maneira como os sujeitos lidam com o conhecimento na atualidade.

Negar esses novos modos de ler e escrever e conseqüentemente de aprender tem contribuído para ampliar a defasagem entre as aprendizagens que ocorrem no mundo social e cultural e o modelo tradicional da escola ainda centrado no saber escrito como fonte hegemônica de apropriação de conhecimentos.

Assim, a escola assume uma atitude defensiva frente aos novos espaços educativos e acaba por classificar e utilizar os audiovisuais como passatempo, lazer, como recursos para tornar o processo pedagógico mais dinâmico, nunca como espaços próprios de produção de conhecimento.

No tocante à formação, as professoras são conscientes das lacunas e falhas deixadas pelo processo formativo com relação ao trabalho com as linguagens audiovisuais. Elas expressam pouco conhecimento dessa linguagem, insegurança e falta de habilidade para trabalhar com elas. A pesquisa evidencia que a formação inicial pouco contribuiu para ampliar o olhar sobre o uso das linguagens audiovisuais, em específico o trabalho com cinema e vídeo, como espaço de construção de saberes, como uma possibilidade de educação da sensibilidade. Em sua fala, demonstram que o pouco que viram também se relaciona com o uso dessas linguagens como ilustração de conteúdo.

Consideram ser importante a formação continuada em serviço e o trabalho coletivo para discutir essas novas possibilidades educativas. Entretanto, salientam que, no momento, participam de tantos cursos que não saberiam se é possível introduzir mais uma temática nesse espaço de discussão. Essas considerações trazem à tona o transbordamento da escola.

A instituição escolar tem assumido uma infinidade de atribuições: cuidar da saúde dos estudantes, da higiene bucal, da alimentação saudável, do esporte na escola, dos

problemas familiares e sociais, sobrecarregando os professores e inviabilizando um trabalho de ensino mais elaborado e criativo, focado nas reais necessidades formativas dos estudantes no contexto da sociedade atual. Tal realidade foi tematizada por Apple (1995), para quem a intensificação do trabalho docente prejudica o desenvolvimento de um trabalho bem feito tanto no processo quanto em relação aos resultados, com vistas a um produto de qualidade.

Também fica evidente, na fala dos docentes, o pouco tempo que têm para investir na ampliação do seu próprio universo cultural. Mesmo apreciando ir ao cinema, não lhes sobra tempo livre para esse lazer. É mais comum ver filmes em casa, porque assim reduzem o tempo gasto com deslocamento e podem aproveitar o momento para estar junto com a família. São os tempos do trabalho invadindo os tempos de não trabalho conforme alerta Dal Rosso (2008).

Além da falta de tempo livre para participar de atividades culturais, os docentes sinalizam o pouco incentivo da Secretaria de Educação nesse sentido. Os projetos culturais são poucos e não contemplam a participação regular de todas as escolas, e as iniciativas da própria instituição, segundo a coordenadora, geralmente esbarram em questões financeiras, pois precisam arcar com as despesas com o deslocamento dos alunos.

Daí a grande importância da escola como espaço de socialização desses meios comunicacionais e de ampliação do universo cultural dos estudantes. Se ela se abre para a inserção de outras culturas, em vez de anatematizar o mundo audiovisual como o mundo da frivolidade e manipulação (MARTIN-BARBERO, 2000), poderia ser um lugar de encontro para o diálogo e fruição a partir de possibilidades comunicativas e educativas como o cinema.

Não se trata de restringir o acesso à escola, mas de ampliar as possibilidades em uma sociedade como a brasileira, que ainda não acordou totalmente para o valor cultural dos audiovisuais, incluindo os cinematográficos, como construção, preservação e memória de identidades nacionais e culturais (DUARTE, 2002), na qual o acesso ao cinema é um dos mais caros do mundo, inviabilizando a participação de grande parcela da comunidade.

Em se tratando do currículo, o trabalho pedagógico na rede de ensino do Distrito Federal se orienta por um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) recentemente elaborado, que se encontra em processo de validação, o *Currículo em Movimento*. O documento é fruto de discussões realizadas entre 2011 e 2012, com a participação dos diferentes atores educativos: professores, coordenadores, diretores, supervisores, orientadores, pedagogos, entre outros.

A proposta curricular traz mudanças significativas para a organização do ensino, como o sistema de ciclos para o ensino fundamental e a semestralidade para o ensino médio.

Fundamentado com base na teoria crítica, o currículo se propõe a repensar a educação na sociedade atual, considerando os diferentes contextos em que se encontram as instituições escolares, com vistas a contribuir para a superação das desigualdades sociais e culturais e promover uma educação integral e cidadã.

Com uma opção teórico-metodológica baseada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural que valorizam o papel da apropriação da experiência histórico-cultural no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, busca, a longo prazo, garantir junto às instituições o desenvolvimento de uma proposta curricular integrada (SANTOMÉ, 1998), capaz de superar a fragmentação de conteúdos tão comum nas práticas curriculares que inviabiliza um trabalho pedagógico mais crítico e a formação cidadã dos estudantes.

A reflexão que se faz neste estudo, tendo em vista a análise realizada do currículo prescrito, é que ele representa uma abertura importante para a inserção das linguagens audiovisuais, em especial do cinema, nos espaços da escola e da sala de aula.

Considerando que a linguagem cinematográfica é um importante mecanismo de veiculação de conhecimentos históricos e culturais e que participa, de modo significativo, da formação geral das pessoas, compreendê-la como arte, com todos os seus potenciais educativos e de encantamento, como um lugar para estudar a realidade poderá contribuir para ampliar as possibilidades de uma formação de sujeitos mais críticos e criativos. Destacando que, para formar cidadãos, é preciso ensinar as pessoas a ler o mundo de maneira cidadã (MARTIN-BARBERO, 2000).

Vale ressaltar que o desenvolvimento de uma proposta curricular integrada requer um trabalho pedagógico coletivo e articulado que envolva toda a escola no sentido de romper o isolacionismo e individualismo docente (BORGES, 2008). Diante de tal proposta, é preciso dar tempo aos professores para que estes compreendem essa nova organização curricular e se apropriem dela com consciência e precisão.

Diante disso, a formação docente é fator preponderante. Entretanto, não basta a realização de cursos pontuais de estudo da proposta para que ela seja “aplicada” em sala de aula. É preciso mudar a concepção que se tem de currículo para romper com a fragmentação e o ensino distanciado das práticas sociais. Essa mudança perpassa pelo exercício da reflexão crítica, mediada pela teoria. O estudo e a pesquisa são elementos fundamentais nesse processo. O professor, como agente modelador do currículo (SACRISTÁN, 2000) nos espaços escolares, deve exercer o papel de intelectual transformador (GIROUX, 1997), capaz

de perceber as contradições e limites, apontar alternativas de superação e de articular e desenvolver processos emancipatórios.

Tendo em vista que qualquer proposta curricular, por mais bem pensada e planejada que seja, ela se materializa na prática, na qual ganha sentido (SACRISTÁN, 2000), a observação no espaço da escola Truman foi imprescindível para perceber o hiato que ainda existe entre o currículo prescrito e o currículo ali praticado. Longe de uma integração, o trabalho pedagógico está assentado em uma abordagem metodológica linear sequencial e no ensino de conteúdos isolados, que não se comunicam, cuja estrutura se assemelha ao modelo quebra-cabeças, largamente criticado pelo autor Santomé (1998).

Esse modelo curricular inviabiliza uma visão global do processo educativo e se distancia da realidade cotidiana dos estudantes. Pautado na memorização e assimilação de conteúdo, a capacidade crítica e reflexiva sobre os acontecimentos e condicionantes sociais e culturais ficam relegados a um segundo plano, quase sempre esquecido ou anulado. É importante ressaltar que o fato de alguns temas da realidade serem ocultados não significa ausência. Também se pode ensinar por meio daquilo que se oculta (SANTOMÉ, 1998; 1995).

A visão acrítica da realidade e a suposta neutralidade dos conteúdos ensinados contribuem para legitimar e perpetuar valores e ideias hegemônicas e para ocultar os reais interesses políticos e sociais dominantes. A exemplo, há a questão da violência, um tema social extremamente relevante que a escola tem dificuldade em discutir com os estudantes. A crença comum sobre os impactos da mídia no comportamento das crianças como fator estimulador da violência tem servido para desviar a atenção de outras questões, tais como a pobreza e a desintegração familiar, que contribuem mais significativamente para as diferentes formas de violência (BUCKINGHAM, 2007).

Dar vez e voz às crianças foi relevante para algumas conclusões deste estudo. Dos diálogos travados após a exibição dos filmes, conclui-se que a linguagem audiovisual está presente com muita força na vida e na formação de cada uma delas. A popularização do DVD, da internet e até mesmo da TV por assinatura contribui para que haja acesso rápido e livre aos filmes comerciais, dos quais elas apresentam um considerável repertório.

As crianças são telespectadores ativos, apresentam gostos e preferências e sabem definir o que é adequado ou inadequado para elas, ainda que na perspectiva de definições adultas de adequação. Em sua fala, definem como “proibido” os filmes ou programas televisivos com cenas de violência e de sexo. Entretanto, revelam que em casa não existe um controle severo sobre aquilo a que devem ou não assistir e, mesmo diante das proibições, encontram mecanismos para burlar as normas e ter acesso ao objeto de desejo.

Diante de tais constatações, a pesquisa reforça o entendimento de que é importante, no processo educativo, não ignorar as mudanças sociais e culturais vivenciadas na sociedade atual, a partir das quais as experiências que as crianças possuem com as mídias são cada vez mais autônomas e de um controle crescentemente escorregadio (BUCKINGHAN, 2006).

O cinema, sendo a língua da realidade (PASOLINI apud COUTINHO, 2008), traz dimensões da condição humana com que se tem dificuldade de lidar, como violência, medo, morte, dor, tristeza, separação, não para se acostumar a elas, mas para pensar sobre elas e a partir delas. Assim, o trabalho com o grupo de visionamento nesta pesquisa possibilitou o diálogo, o juízo crítico, a emissão de opinião, a discussão de diferentes pontos de vista, tornando possível às crianças reformular ou conservar seus conceitos e as ideias que têm sobre as coisas e os fatos da vida.

As crianças têm uma profunda percepção do mundo; ajudá-las a compreendê-lo e a desenvolver sua sensibilidade em direção ao humano é, também, papel da escola. O cinema pode ser um importante aliado para auxiliar a educação nessa tarefa, por ser uma linguagem capaz de comunicar-se diretamente com o mundo da infância por meio de sua capacidade lúdica e de encantamento.

É importante destacar que a exclusão no sistema educativo de uma ou outra forma de comunicação, sobretudo o audiovisual que está inserido no cotidiano com uma parcela significativa pensada e dedicada às crianças, representa uma maneira de dissociar a integração do conhecimento.

A experiência realizada com o grupo de visionamento reforçou o entendimento de que é possível fazer diferente da prática habitual de ver filmes com foco no ensino de conteúdo ou como simples entretenimento, sem mediação. Dar vez e voz às crianças, inserindo-as em um contexto de participação ativa por meio do diálogo realizado após a exibição dos filmes, revelou o quanto esse momento pode ser prazeroso e, ao mesmo tempo, produtivo e educativo. O filme na sala de aula, por meio desta abordagem, delineia para a escola novas possibilidades comunicativas e possibilita aos estudantes momentos de encantamento e fruição e de encontro consigo mesmos e com seus pares.

O trabalho com o cinema na escola com todas as suas possibilidades de uso social e cultural, como espaço autônomo de construção de conhecimentos e reflexão sobre a condição humana, representa a contra-hegemonia do professor. É uma oportunidade para exercer a pedagogia da possibilidade e tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, na acepção de Giroux (1987).

Compreender que as imagens em movimento estão passando pelos currículos sem que se perceba o que realmente está acontecendo é fundamental para mudar os espaços e inserir essas linguagens na formação dos estudantes; criar espaços para refletir não só como se utiliza, mas para conhecer a linguagem audiovisual e aprender a aprender com ela.

Diante das evidências encontradas na pesquisa, observadas e analisadas à luz do diálogo estabelecido com os teóricos que fundamentam este estudo, compreende-se que a escola não tem condições de acompanhar paulatinamente as mudanças ocorridas no mundo social, pois este caminha a passos mais largos do que ela. Entretanto, fechar-se entre muros e paredes ignorando o que acontece fora deles gera um descompasso considerável entre a realidade social e cultural dos estudantes e aquilo que a escola se propõe a ensinar. O fosso entre a cultura da escola e a cultura dos estudantes, no contexto atual, tem sido uma das causas da falta de interesse observada entre eles, levando-os a desacreditar na capacidade da escola para formá-los para a vida.

Para que a escola permaneça como instituição socializadora e formativa das novas gerações, é fundamental repensá-la dentro desse contexto de mudanças, alavancando uma luta coletiva para garantir sua transformação. A educação deve progredir e romper com as bases de uma tradição de ocultamentos nos espaços educacionais. Torna-se fundamental criar uma prática diferenciada, voltada para o diálogo e a crítica, com base na realidade social e cultural mais ampla, ou seja, para além de seus muros e paredes. E, se é fato que o mundo está em constante transformação, a escola também precisa se transformar para ser capaz de exercer aquilo que Arendt (2005) considera como sua função.

O desafio é enorme, alerta Sibilia (2012), pois, além de ser necessário criar mecanismos para restaurar suas paredes corroídas e corrigir as inúmeras infiltrações para devolver-lhes o sentido, é preciso reinventar as escolas, ou seja, “[...] redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam” (p. 211).

Viver a experiência e os desafios da pesquisa na Escola Truman foi uma oportunidade ímpar de apreender outra dimensão da experiência humana: o olhar-se na visão do outro com empatia e sobretudo respeito pelo saberes individuais ali evidenciados, escutar as vozes e interpretar os silêncios em uma forma constante de diálogo.

O trabalho deixa a motivação de continuar investigando. E essa motivação aponta para estudos posteriores que possam contribuir para a multiplicação de experiências como o grupo de visionamento em ambientes formais de educação envolvendo diferentes atores:

professores, adolescentes, jovens e adultos, no sentido de ampliar a visão do cinema como linguagem, como espaço de compreensão do humano e da realidade que nos cerca.

Espera-se que as ideias apresentadas sejam provocantes e provocadoras de novas reflexões sobre o currículo, tanto na perspectiva do currículo escolar quanto do currículo da formação inicial e continuada de professores, à luz das novas possibilidades educativas que os meios comunicacionais apresentam, e que não são mais possíveis de serem ignoradas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editores, 1996.

ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 32).

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, nº 49, p. 51-54, maio 1984.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Trad. de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. de Mauro W. B. de Almeida. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Trad. de Maria João da C. Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1981.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Trad. de Rafael Feito Alonso. Madrid: Akal, 1988.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3. ed., Campinas: Papyrus, 2011.

_____. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Celso T. Tanus; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento*. Brasília: Líber Livro Editora; ANPEd, 2008.

BRASIL (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 – Ministério da Educação (MEC)/CNE/CEB.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série)*. 3. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (Introdução aos parâmetros curriculares nacionais)*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Trad. de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporânea*. Gardolo: Erickson, 2005.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. *Castelo rá-tim-bum: o educativo como entretenimento*. São Paulo: Annablume, 1999.

COUTINHO, Laura Maria. *Aprendizagem, tecnologias e educação à distância – Módulo I*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

_____. Nas asas do cinema e da educação: voo e desejo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, n. 33, v. 1, p. 225-238, jan.-jun. 2008.

_____. *Diálogos cinema-escola*. Série TV Escola. Ministério da Educação e Cultura, 2002.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Trad. de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores e currículo no ensino superior. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!:* a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBREY, R. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1992.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento*. Secretaria de Estado de Educação/ Educação Básica, 2013. Versão para validação.

_____. *Currículo Educação Básica Ensino Fundamental – Séries anos iniciais*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica, 2010. (Versão Experimental).

_____. *Orientações Curriculares: Ensino Fundamental, séries e anos iniciais*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação; Fundação Cesgranrio, 2009.

_____. *Diretrizes Pedagógicas*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica, 2008a.

_____. *Currículo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais: 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental 9 anos (1ª a 4ª série do ensino fundamental de 8 anos)*, Secretaria de Estado da Educação. Brasília: Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica, 2008b. (Versão Preliminar).

_____. *Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica, 2008c.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1999.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

_____. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

FIDALGO, Nara Luciene R. e FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 91-112.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FRANCO, Marília. Prazer audiovisual. *Comunicação & Educação*. São Paulo: USP, ano I, n. 2, jan.-abr., 1995, p. 49 -52.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. Educação a Distância, Competências, Tecnologias e o Trabalho Docente: pontuando relações, fragilidades e contradições. In: _____. *Formação e profissão docente: em tempos digitais*. Campinas, SP: Alinea, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. S. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Trad. de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GONZÁLES REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson; Pioneira, 2002.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-48.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1159-1180, set-dez, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 12 out. 2013.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio-ago. 2000.

MARX, Karl. *Ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O Capital*. (v. I, Parte III: a produção de mais valia absoluta, Cap. V: Processo de trabalho e processo de produção de mais valia). 12. ed. Trad. de Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

NOVA, Cristiane. Imagem e educação: rastreando possibilidades. In: ALVES, Lynn R.; NOVA, Cristiane C. *Educação e tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador: Editora UNEB, 2003.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

QUEIROZ, Maria Tereza. Por una educación que integre el pensar y el sentir: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana*, nº 3, fev.-maio, 2003. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/iberoamericana/>>. Acesso em: 12 out. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOMÉ, J. Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*; Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *O curriculum oculto*. Trad. de Anabela Leal de Barros. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Demerval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Francisco Thiago. *Currículo e diversidade etnicorracial nos Anos Iniciais da Rede Pública de ensino do Distrito Federal*. Trabalho apresentado na XI Edição da

ANPED/Centro-Oeste – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Corumbá/ MS, 2012.

SILVA, Thomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, I de O. A nova LDB e a formação de profissionais para a inter-relação comunicação/educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, USP, ano I, nº 2, p. 21-24, jan.-abr. 1995.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Trad. de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro S. Seduções e simulacros – considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NA ESCOLA

Público-alvo: Professores dos anos iniciais do ensino fundamental; coordenadores pedagógicos; supervisor pedagógico.

- Quais os critérios que utiliza na escolha dos filmes que são exibidos para as crianças?
- As atividades com os filmes são planejadas coletivamente?
- Quem seleciona o material? (Filmes, programas televisivos, documentários etc.)
- Há um acervo na escola?
- As crianças participam da seleção do material (indicando filmes, programas, contribuindo com o acervo)?
- Em sua opinião, o que as crianças aprendem por meio dos filmes, vídeos e programas televisivos a que assistem?
- Você já observou a influência da mídia em algum comportamento das crianças? Em quais momentos.
- Como você vê o trabalho com as linguagens audiovisuais dentro da escola, como parte do currículo escolar?
- A sua formação inicial contemplou o desenvolvimento de estratégias formativas para trabalhar com as linguagens audiovisuais na escola?
- A formação continuada em serviço no espaço em que trabalha prevê essa orientação?
- Ir ao cinema, ver vídeo, assistir a programas televisivos faz parte de suas atividades de tempo livre/lazer? Por quê?

APÊNDICE B: ROTEIRO DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Documentos:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (Séries iniciais do ensino fundamental)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.
- Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 1º ao 5º Ano. (2008; 2009/2010);
- Projeto Político Pedagógico da escola.
- Plano de atividades com as linguagens audiovisuais.

Alguns eixos que nortearão a análise:

- Quais as teorias curriculares que dão sustentação aos documentos?
- Como esses documentos estão organizados?
- Como o trabalho com as linguagens audiovisuais (vídeo, cinema, programas televisivos) é previsto nesses documentos?
- Há orientação para o trabalho pedagógico com as linguagens audiovisuais como espaço de aprendizagem de uma nova linguagem?
- A utilização das linguagens audiovisuais é prevista como mecanismo de ampliação do universo cultural dos estudantes?
- Em algum destes documentos estão previstas estratégias de formação do professor para trabalhar com essas linguagens?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Público- Alvo: Professores dos anos iniciais do ensino fundamental (uma professora do 1º ano, uma professora do 2º ano, uma professora do 3º ano, uma professora do 4º ano e uma professora do 5º ano); coordenadores pedagógicos locais e os estudantes das respectivas turmas.

Como as linguagens audiovisuais são utilizadas na escola? Alguns tópicos a serem observados:

- O espaço destinado às atividades é organizado previamente?
- Há uma preparação prévia dos estudantes antes da realização das atividades? (Exibição de filmes, documentários, programas televisivos).
- Como é a reação do grupo de estudantes diante das atividades pedagógicas com o filme?
- Após as atividades há uma conversa/análise sobre o que foi exibido?
- Como é a participação dos alunos? Eles são motivados a falar, dialogar, expor suas opiniões, seus sentimentos, sua interpretação: a vez e a voz do sujeito.
- Existe articulação entre as atividades realizadas com as linguagens audiovisuais e o projeto pedagógico da escola?

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

Senhores Pais, Mães e/ou Responsável,

O (A) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar de um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar como inserir as linguagens audiovisuais (cinema, vídeo, programas televisivos) como espaço de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este projeto consiste na experiência de campo de minha dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Como todo o procedimento precisa ser registrado para análise posterior, possivelmente serão realizadas gravações em áudio, vídeo ou por fotografias, acerca das interações e processos que vierem ocorrer durante as observações e entrevistas e que contribuam para os objetivos desta pesquisa. Vale ressaltar que todas as informações e gravações obtidas durante a experiência de campo serão consideradas tão somente para o objetivo de pesquisa, sendo assim de caráter totalmente sigiloso e confidencial, estando vedada sua utilização para qualquer outra finalidade que não a acadêmica. O nome das crianças e outras informações de identificação serão omitidos em todos os registros escritos e os registros obtidos por gravação em áudio, vídeo ou fotografia serão utilizados para a análise dos dados do referido projeto de pesquisa, garantindo a preservação da imagem das crianças.

Sua assinatura no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em autorizar a participação de seu (sua) filho (a) nessa pesquisa. Caso tenha alguma questão em dúvida, por favor, entre em contato comigo ou com a Professora orientadora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, conforme telefone e endereços eletrônicos disponíveis abaixo.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração nesta pesquisa.

HELENA NARCISO DA SILVA

Mestranda em Educação

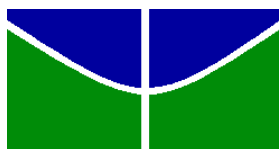
E-mail: helena.narciso@hotmail.com

Telefone: (61) 95693195

LÍVIA FREITAS FONSECA BORGES

Professora orientadora

E-mail liviaborges@fe.unb.br



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, enquanto responsável, autorizo que meu (minha) filho (a): _____, participe das atividades realizadas pela mestranda Helena Narciso da Silva referente á pesquisa acima citada, conforme os esclarecimentos anteriormente feitos.

Assinatura do Pai/Mãe/Responsável

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

Senhor (a) Professor (a)/ Coordenador (a),

Você está sendo convidado (a) a participar de um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar como inserir as linguagens audiovisuais (cinema, vídeo, programas televisivos) como espaço de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este projeto consiste na experiência de campo de minha dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Como todo o procedimento precisa ser registrado para análise posterior, possivelmente serão realizadas gravações em áudio, vídeo ou por fotografias, acerca das interações e processos que vierem ocorrer durante as observações e entrevistas e que contribuam para os objetivos desta pesquisa. Vale ressaltar que todas as informações e gravações obtidas durante a experiência de campo serão consideradas tão somente para o objetivo de pesquisa, sendo assim de caráter totalmente sigiloso e confidencial, estando vedada sua utilização para qualquer outra finalidade que não a acadêmica. O nome dos sujeitos e outras informações de identificação serão omitidos em todos os registros escritos e os registros obtidos por gravação em áudio, vídeo ou fotografia serão utilizados para a análise dos dados do referido projeto de pesquisa, garantindo a preservação da imagem das crianças/professores/coordenadores.

Sua assinatura no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou participar nessa pesquisa. Caso tenha alguma questão em dúvida, por favor, entre em contato comigo ou com a Professora orientadora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, conforme telefone e endereços eletrônicos disponíveis abaixo.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração nesta pesquisa.

HELENA NARCISO DA SILVA

Mestranda em Educação

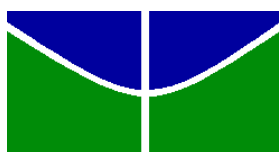
E-mail: helena.narciso@hotmail.com

Telefone: (61) 95693195

LÍVIA FREITAS FONSECA BORGES

Professora orientadora

E-mail liviaborges@fe.unb.br



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, enquanto educador da Instituição pesquisada, concordo em participar das atividades realizadas pela mestranda Helena Narciso da Silva referente à pesquisa acima citada, conforme os esclarecimentos anteriormente feitos.

Assinatura do (a) Professor (a)/Coordenador (a)

ANEXO 3: FICHA TÉCNICA E SINOPSE DOS FILMES

CORALINE E O MUNDO SECRETO

Direção: Henry Selick; **Roteiro:** Henry Selick; **Produção:** Bill Mechanic; **Trilha Sonora:** Bruno Coulais; **Gênero:** Animação; **Duração:** 102 minutos; **Origem:** Estados Unidos; **Ano:** 2009.

Sinopse - Coraline Jones é uma curiosa e aventureira menina de 11 anos. Ela acaba de se mudar do Michigan para o Oregon e, sentindo falta dos amigos e vendo os pais ocupados demais com o trabalho, realmente duvida que seu novo lar possa lhe oferecer algo intrigante. Mas ela percebe que está enganada. Explorando as inúmeras portas do local, a menina acaba abrindo uma que dá para outra casa, em uma realidade paralela, que lhe apresenta uma versão alternativa de sua vida, onde seus habitantes querem mantê-la presa, como sua filha. Superficialmente, essa realidade paralela é parecida com a sua – só que muito melhor. (Fonte - multiplotcinema.com.br).

KIRIKU E A FEITICEIRA

Diretor: Michel Ocelot; **Produção:** Michel Ocelot, Didier Brunner, Paul Thiltges, Jacques Vecruyssen; **Roteiro:** Michel Ocelot; **Fotografia:** Daniel Borenstein; **Trilha Sonora:** Yossou N'Dour; **Duração:** 71 min.; **Ano:** 1998 ; **País:** França / Bélgica / Luxemburgo; **Gênero:** Animação; **Cor:** Colorido.

Sinopse: Na África Ocidental, nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, mas que tem um destino: enfrentar a poderosa feiticeira Karabá. A feiticeira, segundo os habitantes da aldeia, secou a fonte d'água da aldeia de Kiriku, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda se apossou de todo ouro que tinham. Nessa odisséia, Kiriku enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar.

Curiosidades:

- O diretor do filme, Michel Ocelot, passou parte da infância na Guiné, onde conheceu o mito de Kiriku.

- Para compor as canções do filme, somente foram utilizados instrumentos tradicionais da África, como balafon, ritti, cora, xalam, tokho, sabaar e o belon.
- Na versão original do filme, falada em francês, as vozes dos personagens foram feitas por atores africanos.

KIRIKOU - OS ANIMAIS SELVAGENS

Título original: *Kirikou et les Bêtes Sauvage*; **Gênero:** Animação; **Ano:** 2005; **Diretores:** Michel Ocelot e Bénédicte Galup; **Origem:** França; **Duração:** 74min

Sequência de Kirikou e a Feiticeira (1998), o desenho animado francês Kirikou – Os Animais Selvagens retoma a história do minúsculo menino africano Kirikou, mais uma vez enfrentando a terrível feiticeira Karabá, que ameaça a sobrevivência de sua aldeia.

Nesta sequência o avô de Kirikou (Pierre-Ndoffé Sarr) conta as aventuras do garoto. Entre elas, o avô conta como Kirikou aprendeu a ser jardineiro, detetive, artesão, doutor, comerciante e viajante, percorrendo os diversos recantos da África.

Michel Ocelot, diretor do filme original, está novamente à frente da produção, mas desta vez contando com uma diretora assistente, Bénédicte Galup. A produção consumiu um ano e meio, dos storyboards aos desenhos propriamente ditos, que foram realizados em três países: França, Vietnã e Letônia. A participação de cerca de duzentos técnicos de diferentes nacionalidades contribui para que se mantenha o visual do desenho independente da escola norte-americana de animação, representada por estúdios como Disney/Pixar, DreamWorks e outros. As paisagens africanas que se veem aqui são especialmente originais, bem como os traços dos personagens, suas roupas e objetos.

Kirikou – Os Animais Selvagens compreende quatro histórias inspiradas, como o filme de 1998, em lendas do oeste africano. Na primeira, o pequeno Kirikou, que todos pensavam ter se afogado, recupera-se e ajuda sua aldeia a recomeçar a agricultura. No desenho anterior, a feiticeira esgotara o suprimento de água dos aldeões, mas Kirikou encontrou uma nova fonte.

Em seguida, a comunidade terá de enfrentar uma hiena gigantesca que invade sua horta, destruindo boa parte da plantação, já no ponto de ser colhida. Kirikou tem a ideia de que todos façam potes de cerâmica para vender na cidade, ganhando dinheiro para comprar alimentos. Ele mesmo vai fazer o maior sucesso com seus potinhos em miniatura.

Kirikou vive uma grande aventura quando faz um passeio sentado na cabeça de uma girafa, o que lhe permite conhecer paisagens nunca vistas antes. Seu problema, depois, vai ser encontrar um jeito de descer lá de cima sem se machucar.

A última e mais perigosa missão do menino surge quando todas as mães da aldeia adoecem. Uma bebida que tomaram foi envenenada pela feiticeira. Kirikou vai se disfarçar para colher a planta que dá o antídoto em pleno jardim da bruxa, que é vigiado por seus perigosos robôs.

Kirikou - Os Animais Selvagens é mais indicado para crianças pequenas, recorrendo várias vezes a canções para contar suas histórias. Ao mesmo tempo, procura também ser agradável para plateias de todas as idades. Na trilha sonora, astros da *world music*, como o camaronês Manu Dibango, com canções da malinesa Rokia Traoré e do senegalês Youssou N'Dour, que já havia participado da trilha do primeiro filme (Fonte - Cineweb).

ROBÔS

Lançamento: 18 de março de 2005; **Dirigido por:** Chris Wedge Carlos Saldanha; **Com:** Ewan McGregor, Halle Berry, Greg Kinnear; **Gênero:** Animação, Aventura, Família; **Nacionalidade:** EUA; **Duração:** 91 min; **Classificação:** livre

Sinopse e detalhes: Rodney Lataria (Reynaldo Gianecchini) é um robô que tem um dom para inventar máquinas, que trabalha com seu pai lavando pratos. Sonhando em conhecer seu ídolo, o Grande Soldador (José Santa Cruz), Rodney decide partir em uma viagem rumo a Robópolis. Porém, ao chegar à cidade, ele percebe que sua busca será mais difícil do que imaginava. Logo Rodney se torna amigo dos Enferrujados, um grupo de robôs de rua que sabe se virar e que acaba por abrigá-lo. Tentando encontrar o Grande Soldador e mantendo seu ideal em fazer um mundo melhor, ele enfrenta situações que podem pôr em risco a própria existência de Robópolis. (Fonte: www.adorocinema.com)

NOIVA CADÁVER

Diretor: Tim Burton e Mike Johnson; **Produção:** EUA - Warner Bros; **Gênero:** Animação; **Roteiro:** Caroline Thompson, John August e Pamela Pettler; **Ano de lançamento:** 2005.

Sinopse e detalhes: Em um vilarejo europeu do século XIX, vive Victor Van Dorst (Johnny Depp), um jovem que está prestes a se casar com Victoria Everglot (Emily Watson). Porém acidentalmente Victor se casa com a Noiva-Cadáver (Helena Bonham Carter), que o leva para conhecer a Terra dos Mortos. Desejando desfazer o ocorrido para poder enfim se casar com Victoria, aos poucos Victor percebe que a Terra dos Mortos é bem mais animada do que o meio vitoriano em que nasceu e cresceu. (Fonte: www.adorocinema.com)