

ANÁLISE DA CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA: DE PAULO FREIRE A ADRIANA FRESQUET

Odair Rodrigues dos Santos Junior¹

Ao participar do Programa de Intercâmbio Acadêmico de Docentes 2019 - 2020 Educação Audiovisual na Formação de Docentes: uma área de inovação educativa - Brasil/Uruguai – pude, concomitantemente, rever práticas de produção audiovisual na escola em que leciono e encaminhamentos em minha pesquisa de mestrado após intercâmbio com docentes uruguaios e pesquisadores brasileiros.

Comecei então a elaborar um roteiro para desenvolver uma *práxis* que resulte em uma metodologia no final da pesquisa. O roteiro é a base de toda produção cinematográfica. É dele que parte toda criação cinematográfica, desde a escolha da equipe, equipamentos, custos, cenário, figurino, concepção artística de direção, de fotografia e do som.

Em espanhol, o roteiro cinematográfico é chamado de *guión* que também podemos traduzir para “guia”, numa das acepções do dicionário Houaiss, “aquilo que serve de diretriz”. Um mesmo *guión* pode ter diversas interpretações ao ser transformado em filme porque variam as concepções dos diretores, expertise dos membros da equipe, tecnologia, momento histórico etc. A clássica história do mito de *Orfeu* serviu de inspiração para a peça teatral *Orfeu da Conceição* (1956), de Vinícius de Moraes, que por sua vez serviu de inspiração para o roteiro do filme *Orfeu Negro*² (1959), de Marcel Camus e depois para *Orfeu* (1999), de Cacá Diegues. Podemos dizer que a mesma história contada em diferentes linguagens estruturou diretrizes para produção de um *guión* usado por esses dois diretores cinematográficos separados pelo tempo de 40 anos.

Para uma escola, o *guión* é o Plano Político Pedagógico e seu uso por cada membro da equipe é o Planejamento Pedagógico. Dessa maneira procuro evidenciar que o sucesso do uso de cinema no ambiente escolar só é possível com planejamento porque

1 Aluno do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimentos e processos criativos em arte. E-mail: odair.rodrigues.410@estudante.unespar.edu.br

2 *Orfeu da Conceição* (1959), direção de Marcel Camus. Sinopse: No Carnaval, Orfeu (Breno Mello), condutor de bonde e sambista do morro, se apaixona por Eurídice (Marpessa Dawn), uma jovem do interior que vem para o Rio de Janeiro fugindo de um estranho fantasiado de Morte (Ademar da Silva). O belo amor de Orfeu por Eurídice, no entanto, desperta a ira da ex-noiva do galã, Mira (Lourdes de Oliveira) e a Morte acompanha tudo de perto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fWlWTOtvbSk>

a realidade das escolas, notadamente as públicas, possuem especificidades de equipe pedagógica, docentes, educandos, localização geográfica a despeito de se pautarem pela mesma legislação.

Se para uma escola o *guión* é seu Plano Político Pedagógico em um interdiscurso com a Lei de Diretrizes de Base, doravante LDB - lei 9394/96, para docentes, além de seu planejamento, há sua filiação teórica a orientar sua práxis pedagógica. De modo crítico, ou não, professores tendem a escolher uma vertente de trabalho pedagógico vinculada a esta ou àquela tese.

A LDB, em seu artigo 26, foi acrescida da lei 13.0006/14³, que discorre sobre a exibição de pelo menos duas horas mensais de obras do audiovisual brasileiro nas escolas de ensino básico e pode galvanizar a produção cinematográfica na escola como uma das formas de desenvolvimento de uma pedagogia a partir da mobilização de múltiplos saberes presentes no espaço escolar. Saberes esses que circulam a partir de docentes, funcionárias(os) e estudantes pelas interações entres esses corpos no espaço/tempo escolar.

Ao propor produzir uma metodologia de produção audiovisual no ambiente escolar, já no início das leituras como docente-artista-pesquisador, percebi que haveria a necessidade de ir além do conceito de *tékhne*⁴ para não ficar restrito à didatização da linguagem cinematográfica e sem uma reflexão maior sobre como isso pode incidir no processo ensino/aprendizagem, principalmente na escola pública. FREIRE (2006) adverte:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento (sic)* supostamente apenas técnico não dá. FREIRE, 2006, p. 134)

3 BRASIL, Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, acessado em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>

4 Em primeiro lugar *téchnē* diz o conhecer por intuição da ex-periência. Tal intuição gera um saber que provém de um ver originário. É o próprio ver originário, aquele ver que antes de ser já era. Para a experiência grega ver é ser” acessado em <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/T%C3%A9khne>

Na ausência de uma fundamentação teórica e do debate sobre o tema com educadores e educandos, há grande predisposição de esvaziamento de qualquer proposta pedagógica, mesmo que momentaneamente desperte curiosidade e até seja “testada”. Ao me referir a educadores, vou além dos docentes: dificilmente um projeto prospera no ambiente escolar sem a mínima colaboração de direção, equipe pedagógica e funcionários.

Verifico que profissionais da educação não são conquistados apenas apresentando uma “técnica inovadora” porque para formar educandos há a permanente necessidade de formar formadores dentro de um contexto histórico.

Não se trata aqui de diminuir a importância nem de técnicas, nem de tecnologias diversas que estão presentes no cotidiano escolar. Ainda que algumas dessas tecnologias/técnicas nem sejam percebidas como tal como instrumentos de escrita manual que vão do giz à caneta esferográfica, passando por dicionários e gramáticas ou o relógio de sol e o esquadro usados por docentes de várias áreas (física, matemática, geografia, história).

Ao se tratar da produção audiovisual, as tecnologias/técnicas são mais reconhecidas porque em pouco mais de cem anos, além da difusão mundial, sofreram constantes transformações, acréscimos de novos instrumentos e procedimentos pelo seu aspecto de renovação industrial e consumo.

A inovação tecnológica demora a ser propagada nas instituições de ensino por passarem por longos debates, regulamentações de uso e resistências pelo desconhecimento de operação. Exemplifico com meu primeiro encontro com um projetor digital (*datashow*) - o professor nos apresentou a novidade, fez um brevíssimo comentário de como o instrumento facilitaria as aulas e então exibiu textos para que copiássemos. Em outra situação, já como docente, relato as gradativas mudanças nas normas sobre uso de *smartphones* em aulas e sua larga utilização para ensino remoto devido à pandemia de Covid -19.

Em ambos os casos houve resistência por parte de docentes e também de educandos no uso inicial desses instrumentos tecnológicos nos contextos apresentados. Quando a tecnologia passa a ser incorporada aos planejamentos pedagógicos e com maior frequência de uso por parte de docentes e educandos, agrega sentidos no ambiente escolar. Mas isso não acontece com todos os objetos tecnológicos, há muitas escolas com salas de informática, tvs com acesso à internet, câmeras, impressoras 3D, dvds etc, que ficam

obsoletos sem serem usados. E não raro, quando usados, não há o dimensionamento do processo ensino/aprendizagem por meio da análise da criação. FREIRE (2006) aponta a necessidade de semantizar a tecnologia de forma indagá-la:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. (FREIRE, 2006, p 133)

E FREIRE (2019), coloca a dimensão humanista da tecnologia:

Se meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. Por isso não posso reduzir o homem a um simples objeto de técnica, a um autômato manipulável. (FREIRE, 2019, 28)

A pedra angular dos escritos de Paulo Freire está na crença que homens e mulheres são agentes de sua própria libertação por trazerem em si a potência da reflexão de suas ações na sociedade em que vivem. A teoria freiriana disserta sobre a criação transpassada pela coletividade, pelo dialogismo, pela dinâmica do contexto histórico sem deixar de estabelecer correspondência com a singularidade de cada docente e de cada educando como sujeitos cognoscentes.

A criação é uma das formas da relação da humanidade com o mundo e o processo de ensino/aprendizagem dialógico deve estimular a investigação, a negação passiva dos fatos para passar para a ação sobre as coisas do mundo. FREIRE (2019) define essa ação como inerente ao ser humano em sua atuação sobre o mundo e a capacidade de análise desse fazer transformador:

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). (FREIRE, 2019, p. 38)

Uma *práxis* pedagógica que tenha engendrada a capacidade de cada educando em agir e refletir sobre a realidade tem mais opções de instigar processos criativos porque entende que o conhecimento é móvel e se dá por vários caminhos. Esse preceito, aparentemente simples, sobre a potência dos educandos em (re)criar e (re)analisar suas

experiências no ambiente escolar traz uma série de questões que podem tornar a exibição e a produção audiovisual premissas de alternativas no processo ensino/aprendizagem por intermédio da arte.

Sendo assim, considero que a obra de Paulo Freire, aqui abordada, tem importante colaboração pelo seu diálogo com o trabalho de Adriana Fresquet sobre as viabilidades criativas do cinema na escola.

Cabe explicar que a conceituação de análise da criação cinematográfica, que trataremos neste trabalho, tem sua origem nos fundamentos de BERGALA (2008), embasa as postulações de FRESQUET (2009, 2013, 2015), e estabelece diálogo com os escritos de FREIRE (2005).

Sobre a análise de criação BERGALA (2008) exprime:

Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige treinamento quando se quer entrar no processo criativo para tentar compreender, não como a escolha realizada funciona no filme, mas como se apresentou em meio a muitos outros possíveis. Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos esses possíveis, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital. (BERGALA, 2008, p. 130)

279

A escolha de pesquisar a análise da criação cinematográfica a partir do referencial teórico de FRESQUET (2009, 2013, 2015), é porque esta desenvolveu os preciosos ensinamentos de *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*⁵, BERGALA (2008), em instituições públicas brasileiras de ensino básico, e isso expandiu a probabilidade de um enfoque mais próximo à realidade que encontrei em campo ao pretender construir uma *práxis* pedagógica que se propunha dialógica.

Essa afirmação, pode ser conferida em FRESQUET (2009):

Fazer cinema não é algo que se faça na escola, habitualmente. Isso tornava o objetivo mais desafiante. Procuramos modelos, achamos muitos e interessantes no contexto brasileiro, mas a maioria com formato de oficinas temporárias. Nós queríamos outra coisa. Em verdade, queríamos criar uma escola, aliás “Uma escola de cinema para crianças e adolescentes dentro de uma escola pública”. Ensaíamos esta ideia oralmente. A receptividade era grande. (FRESQUET, 2009, p.154)

5 Doravante *A hipótese-cinema*.

Sem deixar de estabelecer a filiação teórica, atitude que se espera de um trabalho de pesquisa acadêmica, optei por buscar diretrizes que mais se aproximavam da instituição escolar pública brasileira em um primeiro momento de generalização de procedimentos.

Como já discorri, a Lei de Diretrizes de Base orienta a organização educacional no Brasil, e mesmo com as diferenças regionais e pedagógicas, o Colégio Lucy Requião de Melo e Silva, localizado no município paranaense de Fazenda Rio Grande, na área metropolitana de Curitiba, é mais próximo da Escola de Aplicação da UERJ, de onde FRESQUET (2009) relata o início de seu projeto de cinema e educação, do que de qualquer instituição escolar na França ou Espanha - “Achamos outros referenciais, modelos de aprendizagem de cinema na jornada curricular na França; projetos anuais que se introduzem na escola, no horário curricular e, ao terminar, partem para outras escolas, na Espanha”. (FRESQUET, 2009, p. 154).

As dúvidas iniciais de FRESQUET (2009) tinham o mesmo ponto de partida que os que encontrei em campo:

As diferenças entre nossos mundos eram gigantescas. Precisamos apropriar-nos delas para criar algo próprio. E nos aventuramos. E as “coisas” no mais material dos seus significados foram aparecendo. Outras, imateriais, ou invisíveis e por isso mais essenciais, também convergiram. (...) Confiamos, também, na claridade do sonho, que perde contornos e vira luz, ao tornar-se realidade. Ela ilumina um rumo, mas não temos tanta nitidez do caminho. Sabíamos, apenas que queríamos fazer cinema com crianças e adolescentes em contexto escolar. (FRESQUET, 2009, pp.154-155)

A subjetividade da citação esconde planejamento, buscas teóricas, negociações com equipe pedagógica, direção, funcionários e estudantes para iniciar a jornada do processo/ensino aprendizagem com o cinema estruturado em uma concepção dialógica. O cerne do dialogismo está na observação da dinâmica das simultaneidades processuais da criação.

Parafraseando BERGALA (2008) e cineastas como Nelson Pereira dos Santos e Adélia Sampaio, entre outros, para aprender a produzir cinema é necessário ver cinema e enquanto vê, ficar pensando no que poderia ser feito nesta ou naquela cena.

Análise e criação não são estanques: acontecem no encontro com o filme, como ilustra FRESQUET (2013):

Uma forma de aprender cinema vendo e fazendo. Isto traz, de cada aluno, sua capacidade mais radicalmente pessoal de criação para o encontro e descoberta do outro no cenário escolar. Isto é, o fazer tem, por um lado, a dimensão criativa fortemente individual e, de outro lado, o encontro, tanto na realização, como na fruição, que tenciona fortemente o individual com o coletivo. (FRESQUET, 2013, p. 94)

Ao exibir o curta metragem *Documentário* (1966), de Rogério Sganzerla⁶, para turmas do 9º, em 2019, os educandos não estranharam a movimentação da câmera na mão, nem os planos aparentemente aleatórios de cartazes e letreiros de cinema, histórias em quadrinhos, jornais, e nem os enquadramentos onde as personagens disputam espaço com muita informação visual porque as imagens que eles mesmos captam com seus *smartphones* também registram as crônicas de suas vidas sem um rígido controle quanto à estabilidade imagética e sonora. Houve comentários sobre o aspecto “antigo”, de registro histórico do filme e a São Paulo do “século passado” muito distante no tempo para adolescentes do XXI.

A descoberta se deu ao saber que aquela forma de fazer filmes foi considerada rebelde, revolucionária e hoje é incorporada no cotidiano das redes sociais dos educandos. Atentaram também para a dublagem, som ambiente e montagem que marcava o ritmo de um filme “velho” sem ser “chato”, segundo as observações dos estudantes. Nessa conversa, não me preocupei se haviam entendido os diálogos, apesar de terem compreendido que as personagens falavam de cinema, o repertório, pela pouca idade, era desconhecido para eles.

A exibição de *Documentário* (1966) colocou o cinema no horizonte de possibilidades dos educandos como forma de arte e não vídeos feitos para cumprir esse ou aquele quesito de uma disciplina. Houve mudança de significado ao descobrirem que já traziam muitas das competências para a realização do projeto de produção de um curta metragem, etapa que seria desenvolvida durante o ano letivo.

Quando a reflexão sobre um filme rompe a fronteira da história contada e adentra as especulações de *como* é contada, coloca-se em movimento a pesquisa por soluções para realização de uma obra. FRESQUET (2013), sintetiza:

⁶ *Documentário 1966*, (1966), direção de Rogério Sganzerla – Sinopse: Numa tarde de ócio, pouco dinheiro e falta de rumo pelas ruas de São Paulo, dois jovens dialogam sobre o que fazer, tendo somente como motivação o cinema. Acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=uMAcHal9PNU>

O filme é o produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende, ensinando. O permanente estado de busca de um educador significa estar sempre em uma travessia junto ao outro. É preciso vencer a inércia do saber pronto, concluído; daquele saber que só pode ser “ensinado”, mas que carece de toda novidade, mistério e participação na sua construção. A busca deve ser fascinante, já que a fruição das descobertas produz novos motivos de busca e investigação. (FRESQUET, 2013, pp. 95-96)

Pensar um filme no ambiente escolar é colocar corpos, de docentes e educandos, em toda sua plenitude física e intelectual, para mobilizar conhecimentos múltiplos ao realizar uma produção cinematográfica que pode proporcionar a análise da criação porque mobiliza uma *práxis* pedagógica dialógica com a potência de se tornar a reflexão do fazer artístico como meio de conhecimento.

PALAVRA, IMAGEM E O CORPO DIALÓGICO NA ESCOLA

Muitas vezes, refletir sobre a prática docente é, indiretamente, refletir sobre nossa prática discursiva nas modalidades oral e escrita. Pensamos sobre falar sobre determinado conteúdo; quais textos de apoio deverão ser selecionados; quais serão os gêneros textuais serão produzidos pelos estudantes; quais os gêneros discursivos serão usados para avaliar. O fazer pedagógico não pode dispensar a atividade linguageira como um de seus principais instrumentos. Mas há de se fazer a crítica de como os discursos são usados em sala de aula. FREIRE (2005) aponta um dos aspectos dessa crítica:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras* (sic). Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2005, p. 65)

Na denominada “educação bancária” por FREIRE (2005), os educandos são assujeitados, apartados da chance de compor a estruturação do conhecimento e, ao invés de críticos, se tornam submissos a uma autoridade que lhes impõe os saberes, mesmo sob um conteúdo revestido de ideias consideradas pelo docente como “libertárias”, “progressistas” e “questionadoras”:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2005, pp. 118-119)

Ao entender que o processo ensino/aprendizagem se dá pelo dialogismo, podemos superar a falsa dicotomia de uma pedagogia com foco no docente em oposição a uma pedagogia com foco nos educandos.

O uso da imagem também acaba compondo o discurso da prática “bancária” porque, na maioria das vezes, é acessória de um discurso estruturado na escrita, sem autonomia de ser analisada em si. Praticamente docentes de todas as áreas de conhecimento usam imagens, tanto estáticas como em movimento, para ilustrar seus conteúdos. A quase onipresença das imagens no dia a dia encontra uma tradição escolar estruturada em uma forte presença da escrita e ainda descobrindo uma *práxis* pedagógica referenciada no dialogismo. Segundo ALMEIDA (1994):

Para nós, o texto escrito é sempre o referencial mais importante, onde se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Uma inteligência do mundo mediada pela linguagem oral-escrita. Mas não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das produções do cinema e da televisão. (ALMEIDA, 1994, p. 8)

Apesar da grande exposição imagética a qual somos submetidos, dentro e fora do espaço escolar, uma atitude de crítica à imagem é pouco difundida. Sobre o tema, SCHIAVINATTO e ZERWES (2018) propõem que uma “cultura visual” pode ser desenvolvida fundada em uma conduta de apreciação mais atenta da imagem e de sua condição de (re) produção:

A cultura visual demanda, na análise, que se indague, pouco a pouco e cada vez mais, os protocolos discursivos das imagens, ou seja, os modos que as imagens “falam”, produzem um discurso, suas tramas narrativas, seus preceitos tecnológicos, suas especificidades materiais, seus usos e suas condições de durabilidade recombinados com seus processos de (re)significação e (re)apropriação, que garantem sua longevidade, e/ou com aqueles que levam à sua hibernação, ao seu acolhimento, seu desaparecimento, seu esquecimento definitivo ou potencialmente temporário. Dessa maneira, a imagem está no âmago da cultura visual. (SCHIAVINATTO; ZERWES, 2018, p. 16)

Assim como o discurso linguístico, a imagem tem seus pontos comuns e as especificidades dentro de cada área de conhecimento nos espaços escolares. Como exemplo, ao longo dos anos de docência, vi o conhecido desenho *o homem vitruviano*, de Leonardo da Vinci e o documentário *Ilha das Flores*⁷ (1988), de Jorge Furtado, serem analisados desde o ponto de vista sociológico, passando pela literatura, até sobre ótica em física entre outras abordagens. Cada uma das obras é autônoma, produzidas em espaços geográficos, períodos históricos, técnicas e suportes diferentes.

Isso se perde quando essas imagens são reduzidas a marcos históricos, dado biográfico ou discurso com fundo moralizante. Ambas podem provocar discussões sobre relações humanas por intermédio das linguagens da ciência e da arte, mas podem ser mais enriquecedoras quando analisadas com pelo menos parte dos critérios propostos por SCHIAVINATTO e ZERWES (2018). Análise construída com educandos, sem a urgência conteudista proporcionada pela prática “bancária”.

Outro apontamento sobre a concepção de centralidade do ensino nos discursos da docência é ignorar os corpos, de docentes e educandos, como principal fator de aprendizado. Mesmo quando o fazer pedagógico se dá quase que exclusivamente pela linguagem oral-escrita, há a necessidade de corpos para materializar o discurso. Sobre esse processo CAMARGO (2017) evidencia:

O fluxo do real está sempre em comunicação com nossos sentidos, oferecendo-nos variadíssimas informações que podem ser capturadas e absorvidas pela nossa sensibilidade, gerando em nós a cognição estética do mundo. O fluxo do real se comunica de modo enigmático, confuso, obscuro, tal como um oráculo. Na comunicação que provém do mundo não existem textos formatados segundo uma lógica gramatical, mas sinais que devem ser ecoados em nossos corpos, de modo que seus afetos produzam a intuição de um saber. (CAMARGO, 2017, p. 186)

Uma prática docente dialógica pressupõe corpos dialógicos porque discursos, ações nas espacialidades da escola são materializadas por corpos. Saliento que o problema não está em fazer uso das necessárias abstrações da linguagem no processo ensino/aprendizagem, mas em ficar apenas nelas sob o risco do conhecimento se tornar

⁷ Ilha das Flores (1988), direção Jorge Furtado, disponível em https://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores

intangível para os educandos. Planejar ações pedagógicas levando em consideração os corpos de educandos, de maneira presencial ou em aulas virtuais, insere a sensibilidade como elemento do processo ensino/aprendizagem. CAMARGO e STECZ (2019) ilustram:

A sensibilidade não é apenas uma condição para a percepção dos sinais estéticos, mas também um atributo da *cognitio sensitiva* que já existe no humano, bem antes dele arquitetar seus primeiros conhecimentos intelectuais. Quando a sensibilidade se torna consciente pelo treinamento, educação e exercícios constantes enriquece enormemente o conhecimento do mundo real. (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 45)

Considerar a sensibilidade pode, por exemplo, fazer educandos aprender sobre propriedades de triângulos ao percorrer atalhos em terrenos baldios, gramados em praças ou no próprio quintal; entender função adjetiva ao descrever pessoas em uma fotografia ou filme; discorrer sobre ondas sonoras diferenciando o “carro dos ovos” de um trio elétrico etc.

No espaço escolar, seja físico ou virtual, há tensão entre os saberes que circulam no tempo pedagógico de uma aula e os conteúdos planejados: os educandos, na particularidade de suas vivências corporais, também trazem saberes e questionamentos fora do programado pelo docente. Articular essa tensão com o planejamento pedagógico pode instigar a investigação de problemas propostos, encontrar soluções inovadoras e até mesmo conduzir a novas perguntas.

Em relação ao audiovisual, quando novas questões surgem, a partir da exibição ou produção de um filme, em nosso papel de docentes detentores do “discurso de autoridade” a tentação é conduzir o debate para caminhos conhecidos, mas isso reduz a nossa possibilidade e a dos educandos agirmos como sujeitos cognoscentes. Construir um processo de escuta transforma a perspectiva de “ensinar para” para “ensinar/aprender com” e isso nos obriga a uma permanente reinvenção, como podemos verificar em FREIRE (2005):

Deste modo, o educador problematizador re-faz (*sic*), constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em seu lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2005, p 80)

A investigação dos educandos se faz com o corpo atravessado simultaneamente pelo estímulo que o espaço proporciona, o problema apresentado pelo docente, pela interação entre si.

Conceber uma *práxis* pedagógica que leve em conta a existência de corpos dialógicos, de educandos e docentes, pode ser construída por procedimentos inerentes à produção de audiovisual na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. SP, Cortez, 1994.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. COSTA NETTO, Mônica; PIMENTA, Sílvia. (trad.), RJ, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CAMARGO, Marcos H. & STECZ, Solange S. **Caderno de Notas: Mestrado Profissional em Artes**. Curitiba, PR, UNESPAR, 2019

CAMARGO, Marcos H. **Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética**. Londrina, Syntagma Editores, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo, Paz e Terra, 2019

___ **Pedagogia da esperança**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

___ **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2013

___ **Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação**. (Organizadora). RJ, Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.

SCHIAVINATTO, Iara Lis; ZERWES, Erika. **Cultura visual: imagens na modernidade**. SP, Cortez, 2018.