



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOANA SOBRAL MILLIET

**PEDAGOGIAS DA ANIMAÇÃO: PROFESSORES CRIANDO FILMES
COM SEUS ALUNOS NA ESCOLA**

**RIO DE JANEIRO
2014**

JOANA SOBRAL MILLIET

**PEDAGOGIAS DA ANIMAÇÃO: PROFESSORES CRIANDO FILMES COM SEUS
ALUNOS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Hoffmann
Fernandes

**RIO DE JANEIRO
2014**

M654 Milliet, Joana Sobral.
Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus
alunos na escola / Joana Sobral Milliet, 2014.
138 f. ; 30 cm

Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

1. Cinema na educação. 2. Pedagogias da animação. 3. Narrativas -
Construção. 4. Cinema e criança. 5. Crianças - Formação.
I. Fernandes, Adriana Hoffmann. II. Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado
em Educação. III. Título.

CDD 371.33523



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Joana Sobral Milliet

“Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola”

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 18 / 08 / 2014

Prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann Fernandes - UNIRIO
(orientador)

Prof.^a Dr.^a Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio – UNIRIO
(membro interno)

Prof.^a Dr.^a Adriana Mabel Fresquet - UFRJ
(membro externo)

Prof. Dr. Pedro Garcia - UCP
(membro externo)

Para

Carlos, Vicente e Olívia.

Amor que transborda.

AGRADECIMENTOS

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Cinenarrativas pelas trocas ricas nesse caminhar, em especial a Lucinéia Batista, companheira de todos os momentos.

À Professora Adriana Hoffmann Fernandes pela orientação dedicada, respeito e incentivo.

Às Professoras Adriana Fresquet e Carmem Sanches pelas importantes contribuições enquanto banca examinadora na qualificação. Esse encontro foi fundamental.

À equipe do Anima Mundi, em especial a Marcos Magalhães, pela confiança e liberdade para que eu realizasse essa pesquisa.

Às Professoras Alessandra, Amália, Imaculada e Tatiana pela disponibilidade em me receber, dialogar e me ajudar a refletir.

Aos meus pais Raul e Marisa e ao meu padrasto Luiz Antônio pela força e apoio em todos os momentos em que precisei.

A minha mãe Marisa pela revisão cuidadosa do texto final.

Ao meu marido Carlos e aos meus filhos Vicente e Olívia, por compreenderem minhas ausências e pelo amor forte que nos une, nutre e me faz prosseguir.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir sobre a possível criação de pedagogias da animação por parte de professores que realizam filmes de animação com seus alunos na escola. O termo pedagogia da animação surge do pressuposto de que há gestos pedagógicos nos modos de fazer cinema e que cada professor desenvolve uma pedagogia própria a partir das escolhas feitas durante o processo de criação dos filmes de animação com seus alunos. A pesquisa realizada teve como sujeitos quatro professoras da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, participantes do Anima Escola, que produzem filmes de animação com seus alunos em suas escolas. A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, baseada em entrevistas semiestruturadas e relatos feitos pelos professores sobre o desenvolvimento das animações; dinâmicas propostas ao grupo de professores durante encontros presenciais, entrevistas e textos das professoras já publicados sobre o assunto, sempre em diálogo com os filmes produzidos. A análise dos processos de realização dos filmes procurou enfatizar as sutilezas criadas pelos professores em suas formas de trabalho muito próprias, que geraram suas pedagogias da animação. A pesquisa buscou pensar a dimensão formativa do cinema no contexto escolar, dimensão essa que pode ser percebida em diferentes ações, por diversos caminhos, mas que na pesquisa proposta se deu através do olhar sobre invenções e escolhas capitais dos professores para proporcionar a criação de filmes de animação na escola. Entre os principais achados da pesquisa, destacam-se: as novas formas possíveis de narrar na contemporaneidade – sendo a narrativa elemento constituidor da dimensão humana; o intercâmbio de experiências entre professores e alunos – propiciado pelo fazer coletivo e a existência de um tempo e trabalho partilhados em um mesmo universo de prática e linguagem; as invenções de diferentes tempos e espaços na escola – mexendo com a ordem estabelecida no sistema escolar; a percepção de que o professor pode também exercer um outro papel, diferente do estabelecido na hierarquia escolar: alguém que acompanha os alunos nas descobertas e corre riscos com eles. Por fim, percebe-se o papel do cinema na escola como elemento que propicia a formação dos alunos.

Palavras-chaves: Pedagogias da animação. Cinema e Educação. Formação. Narrativas.

ABSTRACT

This essay aims to think about the possibility of creating animation pedagogies by teachers that make animation films with their students at school. The terminology “animation pedagogy” comes from the assumption that there are pedagogical gestures in the ways of making films and that each teacher develops her own pedagogy out of choices taken within the process of creating films with her students. The research had as main actors four female teachers of municipal schools in Rio de Janeiro, all them working together the Anima Escola and making films with their students. The methodology used was the research-intervention one, based on semi-structured interviews and accounts delivered by the teachers about the work on the films; dynamics proposed to the teachers during presential meetings, interviews and already published articles written by the teachers about the subject, always interacting with the films. The analysis on the processes of making films aimed to highlight the subtle ways of doing created by the teachers in their very particular modes of working, which generate their animation pedagogies. The research aimed to think the cinema formative dimension in school environment, which dimension may be perceived in different actions, and through different ways, but, in this research, as conceived, has come out by the means of looking closely the inventions and the crucial choices made by the teachers in order to make it possible to create animation films at school. Among the main findings of this research, stand out : new possibilities of narrating contemporaneity – considering narrative as a constitutive part of human dimension; the exchange of experiences between teachers and students – as propitiated by collective doing and the existence of a space of time and work shared in the same univers of practise and language; as well as invention of alternative spaces of time and places within the school – breaking the established order; the perception that the teacher is able to play an alternative role, not only the one which the school hierarchy determines, and become that someone who follows the students in their discoveries, and take chances together with them. Finally, it is observed the role of cinema in school as something that increases the students formation.

Key-Words: Animation Pedagogies. Cinema and Education. Formation. Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produção de animação em uma escola.....	40
Figura 2 – Produção de animação em uma escola.....	40
Figura 3 – Produção de animação em uma escola.....	40
Figura 4 – Cartaz de divulgação do evento.....	46
Figura 5 – Foto do evento, no auditório Paulo Freire, UNIRIO.....	46
Figura 6 – Brinquedo ótico: flipbook	69
Figura 7 – Brinquedo ótico: taumatrópio	69
Figura 8 – Brinquedo ótico: zootrópio	69
Figura 9 – Imagem do filme <i>Voo</i> , inspirado no livro de Picasso.....	73
Figura 10 – Imagem do filme <i>Voo</i> , inspirado no livro de Picasso	73
Figura 11 – Imagem do filme <i>Fogo no Céu</i>	75
Figura 12 – Imagem do filme <i>Fogo no Céu</i>	75
Figura 13 – Alunos desenhando para a animação <i>Voo</i>	76
Figura 14 - Alunos desenhando para a animação <i>Voo</i>	76
Figura 15 – Imagem do filme <i>Brincadeiras de Criança</i>	81
Figura 16 – Imagem do filme <i>Nossa Escola</i>	81
Figura 17 – Alunos da Amália produzindo o filme <i>Sonho</i> em 2012	86
Figura 18 – Alunos produzindo o filme <i>A arca de Noé</i> em 2013	86
Figura 19 – Imagem do filme <i>Sonho</i> – a solução para as bolhas de sabão	87
Figura 20 – Imagem do filme <i>Sonho</i>	87
Figura 21 – Imagem do filme <i>A família Real na Maré</i> com os alunos caracterizados na Baía de Guanabara.....	91
Figura 22 – Cena do filme <i>Jasmin, a princesa da Maré</i> – a arquitetura de Paris desenhada pelos alunos.....	91

Figura 23 – Imagem do filme <i>A família Real na Maré</i> gravado na Baía de Guanabara.....	94
Figura 24 - Imagem do filme <i>A família Real na Maré</i> gravado na Baía de Guanabara.....	94
Figura 25 – Imagens do filme <i>Feliz, a história de um menino chamado Feliz</i>	99
Figura 26 – Imagens do filme <i>Feliz, a história de um menino chamado Feliz</i>	99
Figura 27 – Imagem do filme <i>O pintor</i> da série Animação Trash 2 (técnica de <i>pixilation</i>)..	100
Figura 28 – Imagem do filme <i>O pardal distraído</i> (técnica de recortes).....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 COMUNICAÇÃO, CULTURA E EDUCAÇÃO.....	15
1.1 A escola no contexto das novas tecnologias	19
1.2 Cinema e Educação	21
1.3 A linguagem da animação na escola – revisão bibliográfica	22
2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA – A BUSCA DAS PEDAGOGIAS DA ANIMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	29
2.1 Percurso teórico-metodológico da pesquisa – um diálogo com os conceitos norteadores da pesquisa	29
2.2 – A pesquisa-intervenção como opção metodológica – um processo de construção no diálogo com os professores	33
2.3 – O Projeto Anima Escola como campo de pesquisa	35
2.4 - A construção do campo de pesquisa	37
2.5 - As professoras escolhidas, novas estratégias e questões para a pesquisa.....	44
2.6 – Meu lugar enquanto pesquisadora.....	48
3 AS PROFESSORAS E SUAS RELAÇÕES COM O CINEMA E A ANIMAÇÃO: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA	51
3.1 Histórias audiovisuais das professoras	52
3.2 Consumo cultural das professoras.....	56
3.3 Professoras animadoras e seus alunos	59
3.4 Porque produzir animação na escola?	63
4 PEDAGOGIAS DA ANIMAÇÃO	67
4.1 A pedagogia da animação de Alessandra	68
4.2 A pedagogia da animação de Amália	79
4.3 A pedagogia da animação de Tatiana.....	89
4.4 A pedagogia da animação de Imaculada	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES	120

INTRODUÇÃO

*Criar não é deformar ou inventar pessoas e coisas.
É estabelecer entre pessoas e coisas que existem e
tais como elas existem, novas relações.*

(BRESSION, 2005, p. 25)

A pesquisa “Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola” está inserida no campo de estudos ao qual tenho me dedicado profissionalmente há 11 anos, situado na interseção entre as ciências da comunicação e da educação que, na esteira reflexiva de experiências práticas e leituras teóricas, optei por denominar Mídia-Educação, como define Fantin (2006):

Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (p. 438).

Graduei-me em Comunicação Social pela PUC-Rio em 2000 e comecei a trabalhar com cinema, como assistente de direção. Em 2002, fiz uma pós-graduação em História do Brasil, onde conheci muitos professores - na turma, só eu não era professora – e me aproximei bastante da discussão sobre a realidade da sala de aula. Meu projeto final do curso foi um documentário de curta-metragem (14 minutos) intitulado *O Rio de Janeiro de Debret*, sobre o cotidiano do Rio de Janeiro do século XIX, a partir dos quadros de Jean Baptiste Debret. Minha proposta era realizar um piloto de uma série de vídeos que pudessem ser utilizados pelos professores como material pedagógico para as aulas de História da Brasil. Depois do filme pronto, muitos professores do curso solicitaram cópias do vídeo e a minha orientadora, a Professora Ana Maria Mauad, passou a exibi-lo nos anos seguintes para outras turmas da pós, onde outros professores continuaram a se interessar pelo documentário.

Essa experiência e o resultado dela me fascinaram e me aproximaram de um novo campo de trabalho e estudos, a Mídia-Educação, “um campo teórico e prático que deve dar conta da convergência inédita na história da humanidade dos processos de comunicação e educação” (BELLONI, 2002). Mais tarde, buscando autores que discutem esse campo, pude compreender o quão amplo ele é e as diversas possibilidades de atuação que ele proporciona.

Já trabalhando nessa área, como coordenadora de uma oficina de vídeo para jovens na ONG Ler e Agir e atuando na MultiRio, Empresa de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, ligada à Secretaria de Educação do Município, fiz parte da equipe responsável, em 2004, pela organização das sessões do Panorama Mundial da 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, evento promovido pela MultiRio, que atraiu pesquisadores, produtores e educadores do mundo inteiro. Durante a preparação da Cúpula, tive a oportunidade de conhecer diferentes pesquisas e projetos, que trabalhavam com comunicação e educação.

Em 2005, me inscrevi para a primeira turma da pós-graduação em Mídia, Tecnologias da Informação e Novas Práticas Educacionais, na PUC-Rio, coordenada pela Professora Rosália Duarte. Durante o curso fui apresentada às ideias de diversos pesquisadores e teóricos da área. Minha monografia, intitulada “Luz, câmera, foto!: Crianças fazendo animação”, partiu de observações de campo e entrevistas com alunos que participavam de oficinas de cinema de animação em uma escola particular na Barra da Tijuca. Desde essa época eu me interessava pelas possibilidades do uso do cinema de animação na escola. Na pesquisa procurei investigar sobre o que acontece quando consumidores de desenhos animados se tornam criadores e produtores de suas próprias histórias animadas, refletindo sobre como crianças percebem a experiência de produção de animação e que conhecimentos são construídos ao longo desse processo.

Entre 2006 e 2009 e desde 2011, trabalho no Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil, como Coordenadora de Projetos Especiais ligados à educação. O principal deles, o Projeto Anima Escola, está completando 13 anos esse ano, levando o cinema de animação, através de cursos e oficinas, para alunos e professores de escolas públicas e particulares. Um convênio renovado anualmente com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nos possibilitou trabalhar ao longo desses anos com mais de dois mil professores e dez mil alunos da rede municipal.

Minha trajetória profissional e pessoal evidencia o porquê, ao entrar no mestrado, optei por integrar o grupo de pesquisa *CineNarrativas*, inserido na linha de “Práticas educativas, linguagens e tecnologia”, coordenado pela Professora Adriana Hoffmann Fernandes, que tem como objeto de estudo a linguagem do cinema como narrativa dos sujeitos no contexto educativo.

A pesquisa proposta intitulada “Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola” tem como objetivo refletir sobre o fazer cinema na escola e o

papel do professor nesse processo, analisando a possível criação de uma pedagogia da animação por parte dos professores. O meu objeto de pesquisa está, portanto, inteiramente relacionado à minha experiência de trabalho, algo que sempre foi um desejo e parte da minha prática. Assim como Bresson cita na abertura desse texto, a busca é por estabelecer novas relações a partir da minha experiência profissional e das reflexões que esse percurso realizado me possibilitou para gerar a pesquisa que ora apresento.

O texto está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo a pesquisa será contextualizada a partir dos estudos culturais latino-americanos dialogando com Jesus Martin-Barbero, Néstor García Canclini e Guillermo Orozco Gomes. Abordarei também as concepções a respeito das relações entre cinema e educação, a partir de Alain Bergala, Rosália Duarte, Adriana Fresquet e os estudos atuais do grupo de pesquisa Cinenarrativas, pensando o cinema enquanto formação. Ao pesquisar sobre o cinema de animação na escola, o primeiro passo foi tomar contato com o que já foi produzido a respeito desse tema. Serão, portanto, mostrados os principais achados desse processo de revisão bibliográfica das pesquisas já realizadas sobre animação e educação.

No segundo capítulo serão expostos os principais conceitos que dialogam com a pesquisa e a opção metodológica feita para o trabalho de campo, a pesquisa-intervenção. A forma como foi constituído o campo de pesquisa a partir da pesquisa-intervenção também será objeto desse capítulo, iluminada por Lúcia Rabello de Castro, Solange Jobim e Souza e Maria Ignez Costa Moreira, assim como as mudanças ocorridas no percurso da pesquisa que colocaram novos desafios e questões a serem pensadas.

No terceiro capítulo contextualizarei quem são os professores sujeitos da pesquisa, abordando suas histórias audiovisuais (em diálogo com as discussões sobre narrativas de Benjamin, Larrosa e Fernandes) e suas relações com a cultura do cinema (a partir de García Canclini e Martin-Barbero, Fisher, Duarte, Fresquet e Bergala), além de apresentar como iniciaram esse trabalho com animação na escola.

O quarto capítulo trará uma análise das pedagogias da animação das professoras a partir das categorias estabelecidas ao longo do trabalho de campo, abarcando as formas de criação e produção dos filmes, fazendo uma análise das obras realizadas por elas, com o objetivo de perceber as semelhanças e peculiaridades da pedagogia da animação de cada professora.

Ao olhar para os professores enquanto criadores de narrativas com seus alunos, como possíveis inventores de uma pedagogia da animação, tenho o desejo de colaborar com a

reflexão a respeito da dimensão formativa do cinema no contexto escolar. Tema que ainda precisa ganhar mais espaço nas políticas públicas, na academia e na prática de sala de aula.

1 COMUNICAÇÃO, CULTURA E EDUCAÇÃO

A comunicação e a informação ocupam hoje papéis centrais na configuração das sociedades contemporâneas e vêm, ao longo das últimas décadas, produzindo impactos e transformações nos modos de vida das pessoas nas mais diversas instituições sociais, inclusive na escola. Diferentes fatores estabelecem as condições históricas para essas transformações, entre eles a popularização de alguns aparatos tecnológicos como a televisão, o computador e o celular, que são hoje grandes mediadores das relações interpessoais e culturais dos sujeitos.

Benjamin (1985), no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, escrito em 1936, já alertava para uma mudança no estado da arte a partir da tecnologia. A reprodutibilidade técnica das obras de arte representa um novo processo que substitui a essência única de uma obra por uma existência serial, que atualiza o objeto reproduzido e torna a obra de arte, ao ser reproduzida, acessível para as massas. Com isso, o autor argumenta que se por um lado rompe-se com a elitização da arte, que passa a visitar círculos muito mais amplos da sociedade através de sua reprodução, por outro, a própria concepção da arte se altera, gerando um novo *sensorium*, uma forma nova de ver a arte. Benjamin diz que a percepção humana é condicionada historicamente e se transforma junto com seu modo de existência. Assim, com o aumento do público que tem acesso às obras de arte, desenvolve-se um novo modo de se relacionar com a arte, que também se modifica a partir dessa nova realidade. Hobsbawm (1994 apud DUARTE, 2002a) afirma que “a era da reprodutibilidade técnica” não transformou apenas a criação artística, mas a maneira como as pessoas percebem a realidade.

A atualidade do pensamento de Benjamin a respeito das mudanças trazidas pela reprodução técnica da obra de arte nos ajuda a refletir sobre a época em que vivemos. Não só a relação com a obra de arte se alterou, mas as formas das pessoas se comunicarem e se relacionarem entre si se modificaram com a popularização das diferentes telas: TV, computadores, celulares (OROZCO, 2010). Hoje os aparatos tecnológicos estão inseridos de tal forma em nossas vidas que a dicotomia apocalípticos versus integrados (ECO, 1987) já foi por muitos superada. Na obra *Apocalípticos e Integrados*, Umberto Eco critica as duas grandes correntes, que guiavam os estudos na área de Comunicação: o Funcionalismo e a

Teoria Crítica. Os teóricos da Escola de Frankfurt, fundadores da Teoria Crítica, que criaram o conceito de Indústria Cultural, são considerados por Eco “apocalípticos” por defenderem que os meios de comunicação de massa são utilizados para a dominação da população, em especial dos trabalhadores. A Indústria Cultural, produzida pela ideologia dominante, manipularia os indivíduos, induzindo ao gosto e ao consumo de produtos de baixa qualidade. A outra vertente, os “integrados”, seriam os funcionalistas norte-americanos, exaltando a democratização do acesso da população à cultura do lazer e a importância da comunicação como vendedora de produtos, hábitos e projetos políticos. Em ambas as vertentes a visão do receptor é de um sujeito passivo, manipulado e dominado, sem condições de reflexão e resistência.

Embora no senso comum essa visão de “apocalípticos” e “integrados” ainda permaneça até mesmo entre os que são contra e a favor do uso da tecnologia na educação, tendo posturas e advogando com argumentos nos sentidos de que falava Eco (1987), nos estudos e pesquisas das últimas décadas outras visões emergiram e nos fizeram rever tais posições anteriormente tão dicotômicas. Os pesquisadores dos Estudos Culturais e sua análise dos meios de comunicação de massa trouxeram outra visão, que rompe com essa polarização apontada por Eco (1987) e oferece uma abordagem mais ampla e complexa do papel dos meios de comunicação. Mesmo sabendo que os Estudos Culturais têm sua vertente inglesa e latina, abordo, em acordo com a orientação dos estudos do grupo de pesquisa ao qual me filio, a vertente apontada pelos pesquisadores da América Latina. Estudiosos como Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini e Guilherme Orozco Gómez pensam a comunicação a partir da cultura dos povos latinos. O receptor tem, para esses estudiosos, um outro papel, de alguém que produz sentidos sobre o que vê e que ressignifica o que recebe a partir da sua experiência. Nessa perspectiva, Martín-Barbero lança mão de um conceito fundamental para se compreender como se dá a recepção, o conceito de mediação. Ele defende que o eixo de debate deve se deslocar dos meios para as mediações (MARTÍN-BARBERO, 2003).

Assim a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais do que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para re-ver o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos. (p. 28)

Martín-Barbero (2003) mostra a importância de se analisar os modos de uso que os receptores fazem das tecnologias, que não se esgotam nas diferenças entre classes sociais, mas

que se manifestam “na organização do tempo e espaço cotidianos” (p. 312) - De que lugar as pessoas assistem TV ou acessam seus computadores? De casa? Do trabalho? Da rua? Quanto tempo ficam assistindo ou estão conectados? - e também na competência cultural, que fala da memória e das narrativas (histórias de vida) locais, as pessoas com quem o receptor interage ao fazer uso dos meios. Dessa forma o pesquisador defende um olhar da comunicação a partir da cultura e conceitua as mediações como algo que está no espaço de atuação das culturas cotidianas.

Pesquisando os modos de uso dos meios na América Latina, Martín-Barbero (2004) ressalta que apesar das tecnologias serem, “em última instância a realização de uma cultura e dominação das relações culturais” (p. 192) é possível um redesenho seja do aparelho em si ou da sua função. Ele enfatiza que as culturas populares deixam a imagem de uma passividade “para descobrir sua dinâmica, sua criatividade e sua conflitividade” (p.189) atravessados pelo que ele chama de uma *não contemporaneidade* entre os produtos e seus usos, que não deve ser vista como atraso, “mas a brecha aberta na modernidade pelas culturas dominadas em sua diferença e resistência” (p. 189).

Portanto, Martín-Barbero (2004) propõe que a discussão sobre as mídias saia do campo dos “efeitos” e passe a olhar para os modos de acesso, de aquisição e uso dessas tecnologias. Que haja um deslocamento da incidência sobre os processos de imposição, dependência e dominação das tecnologias para uma análise voltada para o âmbito cultural, onde o foco passa a ser os processos de resistência, de ressemantização e redesenho que os sujeitos trazem a partir das tecnologias da comunicação (p. 178).

Assim, torna-se importante significarmos o termo cultura a partir do contexto dos Estudos Culturais Latino-Americanos. O termo, para os estudiosos desse campo, não se refere aos artefatos culturais, tais como obras de arte, livros e costumes, mas aos processos sociais de produção, circulação e recepção desses artefatos. E os estudos a partir dessa concepção “privilegiam o modo no qual os atores sociais se apropriam desses imaginários e os integram a formas locais de conhecimento” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.52) .

Partindo desse conceito de cultura como processos sociais, García Canclini (2005) defende a importância dos estudos sobre a recepção e apropriação de bens e mensagens, já que um mesmo objeto pode ter diferentes usos e apropriações. A cultura seria, portanto, constituída nas interações cotidianas, à medida que em locais comuns como em casa, na rua,

na escola e no trabalho se desenvolvem processos de significação. García Canclini (2005) propõe o uso do termo “cultural” (adjetivo) no lugar de “cultura” (substantivo) já que estamos falando de processos.

Ao propormos estudar o *cultural*, abarcamos o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e gerem as relações com outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que a abrem para o possível. (GARCÍA CANCLINI, 2005, p. 49)

A partir do desenvolvimento tecnológico e com os meios digitais, esse processo de consumo cultural ganha novos contornos. Se antes os estudos sobre consumo cultural tratavam da apropriação de “bens e mensagens espacialmente e comunicacionalmente situadas” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 114 - tradução nossa), como análise dos hábitos culturais de quem vai aos museus ou cinemas, de quem ouve rádio ou assiste TV, agora os novos meios digitais e os diferentes suportes nos colocam diante do que García Canclini chama de “desmaterialização da cultura”. O autor coloca ainda que hoje é preciso falar mais sobre o acesso do que sobre o consumo de bens culturais já que investigações sobre os jovens mostram que o acesso é maior do que a posse de aparatos eletrônicos e digitais. “Este predomínio do acesso sobre o consumo de bens materiais está reestruturando as concepções da gestão cultural e comunicacional” (p.122 – tradução nossa).

Com o acesso cada vez maior, principalmente de crianças e jovens aos meios digitais, nos colocamos em um patamar diferente enquanto receptores. Orozco (2010) diz que na “condição comunicacional contemporânea” temos pela primeira vez na história a oportunidade de interagir de maneira real com os produtos midiáticos, graças à interatividade que o digital permite, e não apenas de maneira simbólica como era anteriormente, na dimensão analógica, onde a atividade das audiências não se manifestava de maneira visível (p. 16). Agora temos a possibilidade de “desconstruir comunicacionalmente” os referentes midiáticos, podendo, enquanto audiência, ressemantizá-los, destruí-los e reconstruí-los tanto materialmente como informacionalmente. Por isso, Orozco (2010) ressalta que um dos grandes desafios que hoje nos apresenta é o desenvolvimento de competências comunicativas para sermos, enquanto audiências, não apenas receptores, mas também produtores e emissores. Ele afirma a necessidade de uma política comunicacional-educativa, que busque fortalecer as capacidades de produção comunicativa dos cidadãos: “Porque assim como não se nasce receptor de TV ou rádio, mas torna-se um, também não nascemos emissores,

transmissores ou criadores, temos que aprender a sê-lo.” (OROZCO, 2010, p. 17 – tradução nossa).

1.1 A escola no contexto das novas tecnologias

O modo como o conhecimento foge dos lugares sagrados que antes o continham e legitimavam e das figuras sociais que o detinham e administravam é disperso e fragmentado. É essa diversificação e disseminação do conhecimento que constitui um dos maiores desafios que o mundo da comunicação traz ao sistema educacional.

(MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 27)

Dentro do contexto educativo, muitos autores vêm analisando as mudanças que as tecnologias da informação e comunicação trazem para a formação de crianças e jovens. Novos modos de conhecimento, valores e identidades, bem como uma nova produção da subjetividade, estão sendo constituídos em função das relações estabelecidas com as mídias. Temos hoje uma geração de crianças que já nasceu diante das telas da TV e do computador, adquirindo uma grande empatia pela linguagem das novas tecnologias. Diversos estudos e pesquisas vêm apontando os modos como as crianças e jovens constroem conhecimento nesse contexto cultural em transformação (FERNANDES, 2003; SALGADO, 2005).

Martín-Barbero (1999) diz que essa relação das crianças e jovens com as mídias não se trata apenas de uma facilidade em se relacionar com essas tecnologias, mas demonstra também uma cumplicidade cognitiva e expressiva desse público que está na escola e que nos coloca diante do que o autor chama de um novo projeto de saber “que questiona radicalmente o caráter monolítico e transmissível do conhecimento, que revaloriza as práticas e as experiências, que ilumina um saber diversificado como um mosaico” (p.24).

Sibilia (2012), no livro *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*, questiona que tipo de escola – ou substitutivo dela – necessitamos para esses alunos de hoje. A autora traz uma reflexão sobre as mudanças ocorridas nos modos de ser e estar no mundo, partindo do princípio de que as subjetividades não são imutáveis, mas se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura. Esses novos modos de ser contemporâneos foram se

constituindo a partir da cultura audiovisual, iniciada há meio século com a televisão e hoje disseminada pelos aparelhos móveis de comunicação e informação. A escola por outro lado seria, segundo a autora, uma máquina antiquada, “incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje” (p. 13). Analisando as diversas tentativas que vêm ocorrendo para tentar fundir os universos escolar e midiático, Sibilia (2012) chama a atenção para o fato de que

a tão buscada adequação ente a escola e o mundo atual não deve limitar-se a usar as tecnologias como recursos didático (...). Em tais casos, a aparelhagem técnica é considerada um mero instrumento a ser incorporado às práticas escolares, como se fosse uma ferramenta neutra capaz de atualizá-las, remediando assim a tão proclamada crise. (p. 182)

Martín-Barbero (2000), no artigo “Desafios culturais da comunicação à educação”, afirma que no modelo educativo que ainda é predominantemente “vertical, autoritário na relação professor-aluno e linearmente sequencial no aprendizado” (p. 51), apenas introduzir as tecnologias modernizantes seria reforçar ainda mais os obstáculos que a escola tem para se inserir na sociedade atual. O autor diz ainda que não será possível solucionar os problemas da escola apenas dando acesso à tecnologia, sem que se transforme o seu modelo “comunicativo-pedagógico”.

Sibilia ressalta que a discussão torna-se muito mais fundamental e complexa quando se questiona até que ponto as novas tecnologias, incluindo as múltiplas telas de que nos fala Orozco (computadores, TVs, celulares e tablets), se integrarão a um projeto pedagógico realmente inovador ou, como quer Martín-Barbero (2000), a um modelo “comunicativo-pedagógico”. Em consonância com Orozco (2010), a autora ressalta que um dos papéis da escola seria preparar o aluno para interagir com essas novas ferramentas de forma crítica e criativa.

A simples disponibilidade de alternativas interativas ou a possibilidade de intervir no desenvolvimento das narrativas como um usuário ativo, por exemplo, não garantem a qualidade dos resultados nem sua transformação em diálogo, experiência ou pensamento: isso dependerá das operações que cada um realize e, para consegui-lo, será preciso estar preparado. (SIBILIA, 2012, p.186)

A escola do século XXI, como sugere a autora, seria um espaço capaz de ensinar aos alunos estratégias que deem sentido e transformem em experiência o grande fluxo de informações e operações disponibilizadas pelas novas tecnologias.

1.2 Cinema e Educação

As novas tecnologias estão cada vez mais vinculadas à imagem, que hoje parece ser o principal meio de comunicação, seja na propaganda, nas notícias, nas histórias narradas (filmes, novelas, seriados televisivos), no computador (nos sites, redes sociais), nos celulares. Pode-se dizer que vivemos hoje uma audiovisualização da nossa cultura impactando as relações que as crianças têm com o conhecimento pela presença da imagem em seu processo de formação (FERNANDES, 2010).

Diante dessa realidade, Duarte e Alegria (2008) apontam ser fundamental oferecer às novas gerações a formação que necessitam para viver e pensar numa sociedade de imagens. Sendo o cinema percebido como “a narrativa mais complexa que permite, de forma mais ampla, a percepção da formação narrativa dos sujeitos em seus modos de ler e narrar por imagens” (FERNANDES, 2010, p.2), parece significativo refletirmos sobre a presença do cinema no contexto escolar.

Duarte (2002a) destaca que o cinema deve estar presente na escola como fonte de conhecimento e não apenas como mero entretenimento ou recurso didático que ilustra o que está contido nos livros. Segundo a autora, o fato dos meios educacionais não valorizarem o cinema enquanto conhecimento vem da dificuldade de reconhecê-lo enquanto uma forma de arte, “pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento” (p.87).

Bergala (2008), no livro *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, aborda a importância da criação do gosto pelo cinema, que só pode acontecer colocando os alunos em contato com a arte cinematográfica, assistindo a diferentes filmes, incluindo os clássicos, assim como acontece na literatura. Há um consenso entre gestores de que a literatura é imprescindível para a vida social, o que os faz investir em políticas educacionais e culturais de formação de leitores, partindo do princípio de que o acesso a obras literárias de qualidade é fundamental para o letramento e formação de gosto dos leitores (DUARTE; ALEGRIA, 2008). Podemos dizer, apoiados em Bergala (2008) e Duarte (2002a), o mesmo com relação ao cinema. Os autores dizem que se deve ampliar o repertório de alunos e professores, colocando-os em contato com filmes que não são acessíveis no circuito de cinema comercial e que a escola seria o único lugar onde hoje em dia esse encontro com o cinema pode acontecer.

Bergala (2008) propõe que o cinema deve ser abordado na escola enquanto “obra de arte”, que entra na escola como uma experiência à parte, um elemento estranho e perturbador dentro da instituição escolar. Esse contato com o cinema proposto pelo autor deve acontecer tanto através da visualização de filmes como pela experiência do “fazer” cinema.

Assistimos, a partir dos anos 1990, a um aumento gradativo de produções audiovisuais realizadas por alunos e professores na escola, impulsionadas por um acesso cada vez mais facilitado às tecnologias. Em 2004, quando aconteceu no Rio de Janeiro a 4ª Cúpula Mundial de Mídias para Crianças e Adolescentes¹, a maior parte das 80 comunicações apresentadas no evento referia-se a experiências de produção audiovisual “com” e “por” crianças e adolescentes (ALEGRIA, 2008).

Nesse contexto, alguns autores destacam o cinema na escola como uma nova forma de aprender. Fresquet (2008) observa nesse fazer cinema uma mudança da relação do saber entre professor e aluno, onde ambos se situam num mesmo lugar, sendo a produção de cinema um processo de aprendizagem partilhado pelo grupo.

Eis o tema que será aprofundado na presente pesquisa, que tem como objetivo refletir sobre a criação de narrativas realizadas na escola utilizando a linguagem da animação. Para tal, analisei, a partir do trabalho de campo, o processo de produção de filmes de animação em escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro que participam do projeto Anima Escola, uma iniciativa do Anima Mundi – Festival Internacional de Animação do Brasil –, em especial a produção de quatro professoras.

1.3 A linguagem da animação na escola – revisão bibliográfica

Ao escolher pesquisar a produção de animação no contexto escolar, procurei fazer um levantamento das pesquisas já realizadas nesse campo, com o objetivo de refletir sobre o estado atual do conhecimento nessa área. Iniciei essa busca por pesquisas e artigos dos últimos 5 anos e, por ter encontrado um número muito pequeno, ampliei a busca para os

¹ A Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes é uma iniciativa da World Summit on Media for Children Foundation, que, começou em 1995, em Melbourne, Austrália, e tornou-se um importante fórum internacional sobre a qualidade da produção de mídia para crianças e adolescentes, novas tecnologias, políticas públicas e acordos legais e comerciais. Em abril de 2004, a quarta edição da Cúpula foi realizada pela primeira vez na América Latina, no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro.

últimos 15 anos. As palavras-chaves utilizadas na busca foram: animação, educação, escola, desenhos animados, cinema de animação. O levantamento foi feito em periódicos e anais de congressos da área de educação (ANPED, Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Em Aberto, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Realidade, Revista Comunicação e Educação) e comunicação (COMPÓS, SOCINE, INTERCOM, Rebeca, Alceu, Comunicar - Revista Ibero-americana de Comunicação e Educação). Além disso, busquei pesquisas no site *Domínio Público* e nos bancos de dados dos sites de universidades como UNIRIO, PUC-Rio e São Paulo, USP, UNICAMP, URFJ, UERJ, UFRGS. As buscas nesses sites abarcaram também a área de Design. A seguir relato os achados mais significativos, que de alguma forma exploram a animação no contexto educativo.

Rosa Fischer (2012), em um texto que analisa os 20 anos do GT Educação e Comunicação da ANPEd², observa que os estudos sobre imagem, comunicação e educação ficam mais densos quando se debruçam sobre materiais do cinema e da fotografia, “quando o teórico e o empírico se cruzam harmoniosamente” (p. 39).

Duarte e Eleá (2007), ao apresentarem um panorama mundial dos estudos em comunicação e educação, mostram uma mudança de foco e pressupostos a partir dos anos 2000, quando a visão pessimista presente nas pesquisas dos anos 1990 (em que os principais referenciais teóricos eram os autores da Escola de Frankfurt e as pesquisas voltadas para “a compreensão do que os meios fazem com o receptor” [p.24]) dá lugar a diferentes pontos de vista com o objetivo de compreender as complexas relações, sobretudo de crianças e jovens, com as mídias.

Apesar do crescimento observado nesse campo de interseção entre a educação e a comunicação, a busca em periódicos de referência nos campos da Educação, Comunicação e Design e nos bancos de dados das principais universidades do país mostrou que não há um grande número de pesquisas, que abordem o cinema de animação no contexto educativo.

A maior quantidade de estudos encontrados está relacionada à recepção de desenhos animados por crianças e adolescentes. Mesmo trazendo diferentes concepções teóricas e metodológicas, todas as pesquisas têm em comum o fato de ressaltarem em suas conclusões o

² A ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma importante referência na produção e divulgação do conhecimento em Educação. Os pesquisadores da área de Educação se distribuem por 23 Grupos de Trabalho (GT), organizados por temas e disciplinas específicos da área Educacional. O GT Educação e Comunicação foi criado oficialmente em 1991.

papel dos educadores como mediadores na recepção dos desenhos animados por crianças e adolescentes. Dentre esses estudos podemos destacar a pesquisa de Fernandes (2003) intitulada *As mediações na produção de sentido das crianças sobre os desenhos animados*³, fundamentada na Teoria da Recepção e nos Estudos Culturais Latino-Americanos, que traz a cultura como mediadora da produção de sentidos da criança. A pesquisa reflete sobre a época em que vivemos, onde as crianças, através do contato com as mídias, estão estabelecendo novas formas de produção de conhecimento e constituição de subjetividades. O estudo constatou que as diferentes mediações a que as crianças são expostas (da família, da escola, dos amigos, do local onde vivem, entre outras) acarretam diferentes modos de recepção televisiva e assinala a importância do papel dos adultos e da escola como mediadores de processos de formação das crianças receptoras de programas de TV.

Pesquisas mais antigas que tratam da recepção de desenhos animados por crianças, como a de Fusari (1985) *O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão* e a de Pacheco (1999) *O desenho animado na TV: mitos, símbolos e metáforas* trazem uma abordagem ainda marcada pela análise dos efeitos da TV sobre crianças e adolescentes ancorados nos estudos de comunicação, preocupados com os efeitos causados pelas mensagens (no caso, os desenhos animados exibidos na TV). Ambos os estudos vão além das concepções da “agulha hipodérmica”⁴ de Lasswell (MATTELART, 2005) ao apontarem professores e pais como responsáveis por ajudar as crianças a desenvolverem um olhar crítico diante do que assistem na TV. Fischer (2012) reforça esses achados, lembrando que nos primeiros anos do GT Educação e Comunicação havia uma grande demanda pelo estudo do que se passou a chamar de “análise dos meios”, com pesquisas que, a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, buscavam analisar o que era exibido nos filmes, na TV, no rádio, nas histórias em quadrinhos.

Fontanella (2006) também pesquisou sobre a recepção de animações por crianças de uma escola. Partindo do conceito de filme como um produto da indústria cultural, baseado nas teorias Frankfurtianas, assinala, no entanto, que há diferentes modos de interpretar os filmes, considerando as mediações vividas por cada criança. Seu enfoque é no uso pedagógico dos filmes de animação, relacionados aos conteúdos escolares. A autora enfatiza que para esse

³ Tal produção foi publicada em livro, em 2012, com o título *As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos*, contendo os principais focos da pesquisa realizada.

⁴ Teoria criada no período do entreguerras, que buscava analisar os efeitos da mídia sobre as massas. “A audiência é visada como um alvo amorfo que obedece cegamente ao esquema estímulo-resposta. Supõe-se que a mídia aja segundo o modelo da ‘agulha hipodérmica’, termo cunhado por Lasswell para designar o efeito ou impacto direto e indiferenciado sobre os indivíduos atomizados.” (MATTELART, 2005, p. 37)

propósito, “é necessário que o professor(a) esteja disposto(a) a compreender, entender e desmontar o objeto, com a finalidade de entendê-lo.” (p. 139)

Salgado (2005) traz um outro olhar sobre a forma como as crianças interagem com o que assistem na TV. Na pesquisa de doutorado *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados* analisa os valores e identidades constituídos pelas crianças em suas brincadeiras, a partir das interações com os desenhos animados, atravessadas também por diversos suportes midiáticos. Ela também destaca, na conclusão da pesquisa, a importância do papel dos educadores, propondo que dialoguem com as crianças e sejam mediadores dos discursos midiáticos. “Fazer do trabalho com a mídia um espaço dialógico significa expor e confrontar valores, pontos de vista e experiências diversas para que outros sentidos e valores possam ser construídos.” (p. 237)

Saindo da seara dos estudos de recepção, as pesquisas que tratam da animação na prática escolar trazem em comum uma perspectiva do uso da animação como recurso didático, abordagem ainda muito comumente utilizada nas pesquisas sobre o cinema na escola em geral como aponta Duarte (2002a). Trazemos como exemplo a pesquisa de Boseli (2002), *Desenho animado infantil*, que estuda o desenho animado como recurso para o ensino a distância, analisando desenhos animados considerados pela autora como educativos. Magno (2003), no artigo *O desenho animado em sala de aula*, propõe uma videografia, citando diversas animações que podem ser utilizadas em sala de aula como forma de favorecer o exercício interdisciplinar. Silva Júnior (2008), na pesquisa de mestrado *O desenho animado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade*, buscou analisar a utilização de alguns desenhos animados como recurso pedagógico para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento moral dos alunos. Aponta em suas conclusões que o uso de desenhos animados na escola auxilia na construção do aluno crítico e ressalta a importância do professor planejar e construir a forma como utilizará esse recurso.

Ao focar a busca por pesquisas que tratassem da produção de animação no contexto escolar, o número de estudos encontrado foi também pequeno e as abordagens em sua maioria também pareceram igualmente voltadas para um olhar da animação como instrumento de ensino. Nas áreas de Design e Artes Visuais, um fato surpreendeu: todos os estudos encontrados sobre a produção de animação na escola citavam, entre outras ações, o Projeto Anima Escola. Nessas pesquisas, os levantamentos sobre as ações de produção de animação foram feitos, em sua maior parte, através das informações que constam nos sites dos projetos

ou com entrevistas realizadas com os diretores / representantes, sem o contato direto com o processo de produção nas escolas. Outra característica em comum observada foi que o objetivo final dessas pesquisas era a criação de metodologias ou cartilhas para o ensino da animação na escola. Durán (2010) analisa, pela vertente do Design, algumas iniciativas de produção de animação na escola, dentre elas o Projeto Anima Escola, examinando as formas de usabilidade e as metodologias utilizadas, “com o propósito de orientar a um uso adequado desta linguagem em um ambiente educacional” (p.128), propondo, a partir da análise das iniciativas, uma nova metodologia para ser utilizada nas escolas. Numa proposta parecida, Penteadó (2011), com o olhar a partir das Artes Visuais, também elenca algumas iniciativas (incluindo o Projeto Anima Escola) de uso da animação em sala de aula e se propõe a pensar a utilidade do cinema de animação como ferramenta prática na arte educação, apresentando uma proposta de trabalho para ensino médio. Vilaça (2006) também elenca projetos que considera ter práticas inovadoras de ensino da animação na escola. Sobre o Anima Escola, o autor destaca o processo didático do projeto:

(...) um modelo abrangente de inclusão audiovisual, pois desenvolveu ações acessíveis e criativas, para todas as etapas de uma produção em audiovisual. O projeto inicia-se capacitando os professores, que são os detentores das habilidades da licenciatura. Os seja, eles são atores capazes de amplificar os ensinamentos da animação com sua experiência didática. (p. 60)

Vilaça reúne ao final da sua pesquisa diversos procedimentos para o uso da animação, sugerindo uma publicação direcionada a professores, que sintetize as melhores experiências didáticas na utilização do cinema de animação na educação.

Já na área da Educação, Nóbrega (2007), na pesquisa *Animação quadro a quadro. Uma experiência didática no ensino da História*, utiliza a produção de filmes quadro a quadro para a construção do conhecimento de História e propõe, na conclusão do estudo, repensar as estratégias tradicionais de ensino de História e utilizar a produção audiovisual “como um processo que possibilita o diálogo entre as percepções individuais e as do grupo (alunos e professor), além da confrontação destes olhares locais com os documentos históricos e representações audiovisuais mais globais.” (p.89)

Vieira (2008) apresenta a animação como instrumento a ser utilizado em sala de aula, procurando mostrar seu potencial para o desenvolvimento de habilidades e para a formação do cidadão. A pesquisa *O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula* se apoia em três experiências, entre elas o Anima Escola, divididas em duas categorias: educação para os meios (que busca o desenvolvimento crítico do olhar sobre os

filmes de animação) e educação com os meios (aposta no desenvolvimento crítico através da produção de filmes de animação pelos alunos).

Por último trago a pesquisa de Magalhães (2004), único estudo encontrado que reflete sobre o processo de criação de uma animação. Em *Animação Espontânea*, o autor define a criação de uma animação como um processo de natureza espontânea e intuitiva. Relata experiências que considera bem-sucedidas que possibilitam a criação de animação por leigos, dentre elas o Projeto Anima Escola, e conclui que “a abordagem da animação através de métodos intuitivos e espontâneos facilita e motiva o despertar de uma faculdade ainda pouco conhecida do ser humano: a capacidade de reproduzir e controlar o tempo através de movimentos virtuais”. (p. 6)

O levantamento sobre as pesquisas já produzidas que envolvem a produção do cinema de animação na escola me ajudou a reafirmar os rumos e questões levantadas para essa pesquisa. Observa-se que a maior parte das pesquisas tem como foco as crianças como receptoras de filmes de animação. Surpreendeu o Anima Escola ter sido citado em todas as pesquisas encontradas sobre a produção de animação na escola, fato que nem mesmo a equipe do Anima Mundi tinha conhecimento, já que poucos pesquisadores tiveram contato com representantes do projeto. No entanto, verificou-se que essas pesquisas sobre a produção de animação na escola partem de uma abordagem da animação enquanto instrumento didático, tendo como objetivo a melhoria do ensino de conteúdos curriculares, o desenvolvimento de habilidades ou a construção de uma metodologia prática para o uso da animação no contexto escolar. Tal análise me fez perceber a importância de se buscar uma outra abordagem para esse processo do “fazer” animação na escola que, como dito anteriormente, vem se ampliando com o acesso cada vez mais facilitado às novas tecnologias.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem a chance de trazer novas percepções para essa prática, partindo de uma concepção que trata os sujeitos como produtores de cultura, que se apropriam de uma linguagem, a animação, de diferentes formas, partindo de suas interações cotidianas (GARCÍA CANCLINI, 2005).

A revisão bibliográfica apresentada também apontou, pela ausência desse tipo de análise, a necessidade de se olhar para as narrativas audiovisuais que estão sendo produzidas na escola e as formas como são elaboradas, partindo das experiências dos sujeitos envolvidos (BENJAMIN, 1985). Acredito ser importante acrescentar para os estudos que abordam a produção de animação na escola, um olhar para essa produção enquanto um ato de criação

artístico (BERGALA, 2008) que acontece dentro da escola, tendo um foco de atenção especialmente voltado para o professor enquanto sujeito que propõe e coordena essa ação com seus alunos em sala de aula.

Com esse intuito, a pesquisa buscou dialogar com professores que criam animações com seus alunos na escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, baseada em entrevistas semiestruturadas, filmagens, fotografias e relatos feitos pelos professores sobre o desenvolvimento das animações; dinâmicas propostas ao grupo de professores durante encontros presenciais, sempre em diálogo com os filmes produzidos. No próximo capítulo trago reflexões sobre o percurso da pesquisa a partir das opções metodológicas realizadas.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA – A BUSCA DAS PEDAGOGIAS DA ANIMAÇÃO DOS PROFESSORES

*Não ter a alma de um cumpridor de tarefas.
Encontrar, a cada plano, um novo sal no que eu
tinha imaginado. Invenção (reinvenção) imediata.*

(BRESSION, 2005, p. 17)

No presente capítulo procurarei mostrar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, apresentando os conceitos norteadores que iluminaram o trabalho de campo, a opção metodológica feita, assim como os instrumentos de pesquisa que foram utilizados. Apresentarei também como se deu a escolha do campo e o percurso da pesquisa, buscando reconstruir a trilha do caminho de elaboração do objeto de pesquisa tal como foi se delineando – aos poucos – a partir do contato com os sujeitos e da relação com as leituras e teorias que me fizeram fixar as opções feitas durante a pesquisa: da busca de narrativas animadas à busca das pedagogias de animação construídas pelos professores. Bresson, ao falar da criação no cinema na abertura do capítulo, inspira esse caminho trilhado durante o trabalho de campo: não ter a alma de um cumpridor de tarefas. Estar sempre aberto para encontrar algo novo no que já foi planejado, inventando, reinventando, sempre. Essa é a tarefa de quem cria e de quem pesquisa, pois pesquisar também é um processo de criação de um percurso tal como apresentarei a seguir.

2.1 Percurso teórico-metodológico da pesquisa – um diálogo com os conceitos norteadores da pesquisa

Para pensar as questões colocadas na pesquisa, me apoiei no conceito de cultura, a partir dos Estudos Culturais Latino-Americanos, como discutido no primeiro capítulo. Sabe-se que os professores sujeitos da pesquisa e seus alunos estão inseridos em diferentes culturas, que são entendidas como processos sociais (GARCÍA CANCLINI, 2005), em constantes transformações. Os sujeitos são, portanto, produtores de cultura, sendo essa um espaço de construção de sentidos, constituída nas interações cotidianas, onde se desenvolvem os processos de significação para cada um dos sujeitos.

Sendo assim, ao falar de professores e alunos que produzem animação na escola, estou tratando de sujeitos que ao criarem animações, produzem cultura, a partir das interações constituídas por diversos fatores, entre eles as experiências individuais de cada sujeito, a cultura da escola e a cultura do cinema em que estão inseridos. É importante ressaltar que ao me referir à cultura do cinema, estou falando de um modo cultural e não apenas de filmes como aponta Coelho (1997). A cultura do cinema nos remete a algo amplo, que inclui não somente os filmes produzidos, mas também tudo o que está no seu entorno, os profissionais envolvidos, a estreia de um filme, os livros e textos escritos, as memórias geradas, brincadeiras criadas, produtos consumidos. Coelho afirma que “Um filme é uma película impressionada, montada, sonorizada, com um sentido relativamente fixo e definido (...). A cultura do cinema se infiltra por toda parte, da memória mais íntima à roupa que se veste” (p. 109).

Duarte (2002a), citando Bourdieu, diz que a experiência das pessoas com a cultura do cinema contribui para desenvolver uma “competência para ver”, que seria uma forma de analisar, compreender e apreciar uma história realizada na linguagem cinematográfica. No entanto, a autora ressalta que essa “competência” não é obtida apenas vendo filmes, mas a partir do contato que se tem com a cultura do cinema em geral, além da experiência escolar. A cultura em que o sujeito está inserido será determinante para a opinião dele sobre determinado filme. Nesse sentido, a autora assinala a importância de se desenvolver essa “competência para ver” na sociedade em que vivemos e destaca o papel da escola nesse processo:

(...) ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais. (DUARTE, 2002a, p. 14)

Partilhando dessas reflexões, as concepções sobre o cinema na educação na pesquisa dialogaram com as ideias de Alain Bergala, Rosália Duarte, Adriana Fresquet e Adriana Hoffmann. Para pensar a presença do cinema de animação na escola, parti da hipótese colocada por Alain Bergala (2008) do cinema como alteridade. Segundo o autor, o cinema tem a vocação de “nos fazer compartilhar experiências que, sem ele, nos permaneceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade” (p.38). No DVD *Abecedário de Cinema com Alain Bergala* (2012), o autor diz que através do cinema temos contato com coisas que não conhecemos ainda. Assistindo a um filme podemos nos identificar com pessoas ou situações

completamente diversas das que vivemos, o que seria mais difícil na vida real. Sendo assim, o cinema permitirá que, sendo criança ou adulto, possamos experimentar de forma direta a alteridade. “O cinema permite que nos coloquemos no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil.” (FRESQUET; NANCHERY, 2012.).

A reflexão sobre as experiências de construção de narrativas animadas na escola tem como lente o que Benjamin (1985) nos traz sobre a narrativa e suas consequências para a experiência humana. A figura do narrador em Benjamin é a do sujeito mais velho que dava conselhos e contava histórias, que atravessavam as gerações. Benjamin exemplifica a figura do narrador com o marinheiro comerciante que, ao viajar, voltava contando novas histórias sobre o que vivenciou e o camponês sedentário, que conhecia como ninguém sua terra e todas as suas histórias. A narrativa, de que nos conta Benjamin, fazia parte da cultura da oralidade, que o autor diz estar em vias de extinção, nos privando da capacidade de intercambiar experiências. Segundo o autor, as narrativas, que faziam parte da coletividade, se perderam com as novas formas de se relacionar colocadas pelo mundo capitalista, que impôs novo ritmo e estilo de vida, modificando assim a experiência.

O conceito de experiência, com o qual também dialogo nas reflexões dessa pesquisa, se diferencia da vivência, outro conceito discutido por esse mesmo autor. Para ele, a experiência é algo que transforma o homem, que não consegue mais ser o que era antes, depois de vivê-la. Ela altera a memória, o modo como o homem passa a lembrar do que era, do que viveu. Larrosa (2002) complementa o conceito de Benjamin ao afirmar que “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (p. 26). Benjamin (1985) diz que a fonte dos narradores é a experiência que passa de pessoa para pessoa, mas que – a partir da guerra e das mudanças com o capitalismo - as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Um aspecto, que é ressaltado em seus ensaios, refere-se ao momento “... em que o ritmo de trabalho muda e captura o tempo do trabalhador, a rede em que se assenta o dom de narrar se desfaz.” (FERNANDES, 2003, p. 3). Segundo Benjamin, sem o tempo para se contar e ouvir experiências, a narrativa começa a desaparecer. Ao que Larrosa complementa ao afirmar que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p.21). Tudo acontece cada vez mais depressa e essa velocidade do mundo moderno, onde os acontecimentos são rapidamente substituídos a todo o momento, não deixa vestígios para se viver a experiência. Para Benjamin (1985), na esfera da vivência saturada por tantos acontecimentos e sensações, o ser humano apenas reage a esses estímulos (reportando à noção

de choque em Freud). Assim perde-se o vivido na memória, imprescindível à experiência, que não “fica” para o sujeito, não o transforma e nem o forma de modo significativo.

Guiada pelos conceitos Benjaminianos de narrativa e experiência, reflito sobre as narrativas contemporâneas, que hoje não são mais somente contadas, mas vistas no cinema, na TV ou lidas em diferentes meios (FERNANDES, 2003), sem o vínculo com a produção artesanal, em que aconteciam as narrativas clássicas a que se refere Benjamin. Santiago (1989) no texto *O narrador pós-moderno* discute uma questão que parece importante para se pensar sobre as narrativas na contemporaneidade: “Quem narra uma história é quem a experimenta, ou quem a vê? Ou seja: é aquele que narra ações a partir da experiência que tem delas, ou é aquele que narra ações a partir de um conhecimento que passou a ter por tê-las observado em outro?” (SANTIAGO, 1989, p. 38). O autor questiona se na pós-modernidade o saber humano decorre apenas da experiência concreta de uma ação ou se é possível que o narrador conte uma história enquanto “espetáculo” que assiste, em que não atuou. Portanto, essa experiência do ver na contemporaneidade seria definidora das formas de narrar que vivenciamos hoje.

Se falta à ação representada o respaldo da experiência, esta, por sua vez, passa ser vinculada ao olhar. A experiência do olhar. O narrador que olha é a contradição e a redenção da palavra na época da imagem. Ele olha para que o seu olhar se recubra de palavra, constituindo uma narrativa. (SANTIAGO, 1989, p. 52)

Nesse sentido, é esse narrador contemporâneo, que vive numa sociedade de imagens, o sujeito da presente pesquisa. Assim como Benjamin (1985) que, ao discorrer sobre o narrador clássico, analisa a obra de Nikolai Leskov e Santiago (1989) que faz o mesmo com os contos de Edilberto Coutinho para falar do narrador pós-moderno, me inspiro nos dois e tento seguir passos semelhantes, analisando as produções de animação realizadas pelos professores.

A animação é uma linguagem audiovisual com características próprias no seu fazer. Sua produção requer bastante tempo, para se produzir um segundo de animação são necessárias, em média, 10 diferentes fotos sequenciadas do movimento⁵. Sua produção, principalmente nas escolas, é sempre coletiva, devido ao grande volume de trabalho e tempo

⁵ Um segundo de vídeo tem 30 frames, que seriam 30 quadros ou fotos. Na animação, por uma questão de economia de tempo e de trabalho podemos usar 10 fotos, repetindo cada foto 3 vezes e ainda assim conseguir a ilusão do movimento.

necessários. Poderíamos, então, compará-la à cultura da oralidade de que nos fala Benjamin, que exigia um tempo diferente das pessoas e o contato direto entre elas?

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar nos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

O tempo da animação não é o mesmo da cultura escolar, que na maioria das escolas é dividido em tempos de 45 ou 50 minutos. Os professores precisam encontrar brechas para realizar as produções com seus alunos. Dialogando com Benjamin, novas questões surgem para a pesquisa: ao produzir filmes de animação na escola, professores e alunos têm a oportunidade de narrar suas histórias, trocando experiências? Seriam os filmes produzidos narrativas no sentido que as toma Benjamin? Como estariam os professores constituindo-se como narradores nesse processo de produção?

Tendo o professor como sujeito da pesquisa, procuro observar, nesse caminho de criação com seus alunos, como são produzidas as narrativas construídas de modo coletivo. O “passador” (conceito proposto por Serge Daney e retomado por Bergala [2008]) é aquele que inicia o outro em algo que lhe é caro, a partir de um lugar menos protegido, pois envolve seus gostos e o que o toca pessoalmente. Por isso, corre riscos junto com seus alunos, estando ao seu lado no fazer e nas descobertas, falando de um outro lugar que simbolicamente não é o do professor tal como definido pela instituição escolar (BERGALA, 2008, p. 64). O “passador” estaria, portanto, atravessado pela experiência, ao introduzir os alunos em algo que lhe tocou, lhe marcou. Sendo assim, poderíamos fazer uma relação entre o “passador” e o narrador, pensando o “passador” também como um narrador, que compartilha sua experiência e que apoia e acompanha os alunos na criação de suas narrativas.

2.2 – A pesquisa-intervenção como opção metodológica – um processo de construção no diálogo com os professores

Para pesquisar sobre o processo de criação das narrativas realizadas por professores e alunos na escola utilizando a linguagem da animação, a metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção. Segundo Jobim e Souza (2005), na pesquisa-intervenção, pesquisador e sujeitos pesquisados estão constantemente negociando sentidos e compartilhando conhecimento. O pesquisador não tem uma atitude neutra, mas se posiciona diante do outro.

A questão da pesquisa assume a perspectiva de uma intervenção ou de ato político, na medida em que assimila a tarefa de investir na construção de uma postura ética em que conhecimento e intervenção se conjugam, de modo a fazer da investigação um ato também educativo, instaurador de transformações nas formas de olhar e definir a própria experiência e a do outro. (JOBIM E SOUZA, 2005 p.2-3)

Sendo assim, a própria prática de pesquisa é uma ocasião de produção de conhecimento tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. Moreira (2008) diz que ambos são sujeitos ativos na pesquisa-intervenção. O pesquisador, não é um “*expert* que traz um conhecimento pronto e pré-estabelecido, uma vez que a própria interação é um elemento importante na construção de novos conhecimentos” (p.413).

Moreira (2008) ressalta que na pesquisa-intervenção “o ato de conhecer e intervir não são momentos distintos” (p. 413). Assim, para conhecer sobre o processo de criação das animações é preciso conversar com os professores, examinar seus registros, mergulhar em suas criações. Ao convidar os professores a refletirem sobre essas questões, eles passam a ser também produtores de conhecimento junto com o pesquisador, pois refletem sobre seu fazer a partir das intervenções feitas pelo e com o pesquisador.

Conforme aponta Portugal (2008), na pesquisa-intervenção não há um “manual metodológico” explicativo. A co-construção do saber demanda uma estrutura metodológica relativamente aberta, que vai sendo construída e modificada ao longo da pesquisa, na interação com os sujeitos. “Longe de ter um efeito negativo, essa abertura demanda uma constante inauguração das formas de investigação, constituindo-se, ela mesma, como uma exigência reflexiva” (PORTUGAL, 2008, p.18). Nesse sentido, as próximas páginas mostrarão como foi construído esse percurso metodológico, apresentando o campo de pesquisa e sua constituição, assim como a escolha dos sujeitos participantes e a elaboração da pesquisa, sempre sujeita a alterações surgidas na interação com os professores durante o campo, pois foi a partir do diálogo com eles e do que apontaram juntamente com os teóricos, que fui construindo e reconstruindo o caminhar dentro da proposta da pesquisa-intervenção: uma pesquisa que se faz “com eles”.

2.3 – O Projeto Anima Escola como campo de pesquisa

O campo escolhido para a pesquisa foram escolas de rede municipal do Rio de Janeiro que participam do projeto Anima Escola. Trata-se de um projeto do Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil, que promove cursos e oficinas de animação voltados para professores e alunos.

O Anima Mundi é um festival internacional de animação que acontece há 22 anos, sempre no mês de julho, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Também faz versões itinerantes por outras cidades como Belo Horizonte, Brasília e Curitiba. O festival foi concebido e é dirigido por quatro animadores: Aída Queiroz, Cesar Coelho, Lea Zagury e Marcos Magalhães. A proposta desde o início foi difundir e promover o cinema de animação, trazendo para o Brasil filmes que dificilmente alcançariam espaço na televisão ou nas salas de exibição do país.

A ideia de uma mostra, a princípio predominante de material internacional, servia para trazer à sociedade brasileira exemplos de aplicações de animação diferentes da publicidade ou do puro entretenimento, como era considerado o filme de animação no Brasil até então. Conjugada a ações de formação e informação, como palestras e oficinas, pretendia-se pouco a pouco estimular a formação de novas plateias e novos produtores e artistas. De início, era preciso criar a demanda e interesse do público, da mídia e do mercado. (fonte: material interno Anima Mundi)

Ao longo dos 22 anos o Anima Mundi foi crescendo, alcançando um público de mais de um milhão de pessoas, tornando o festival bastante popular e o segundo maior do mundo⁶. Além de uma enorme diversidade de filmes, de mais de 75 países, em diferentes técnicas, uma das maiores atrações do Anima Mundi é o Estúdio Aberto, com oficinas onde o público produz animações em diversas técnicas e pode assistir ao resultado na hora. César Coelho, um dos diretores do Festival, conta que o Anima Mundi pretendia “instrumentalizar a plateia em termos de abordagem crítica da animação. Aí a gente inventou o Estúdio Aberto que acabou virando um sucesso enorme e a gente começou a ver como isso ajudava na integração do público com o Festival” (ANIMA MUNDI, 2011a).

A partir da experiência do Estúdio Aberto e do interesse que as escolas apresentavam pelas oficinas, os diretores do Anima Mundi começaram a desenvolver pequenos cursos e oficinas em escolas. Em 2002 o Anima Escola se oficializou com a parceria com a Secretaria

⁶ O Festival de Annecy, na França, é o maior festival de animação do mundo. No entanto, o público é em sua maioria de animadores ou profissionais ligados ao mercado da animação. O Festival Anima Mundi tem esse diferencial, que é atrair o grande público.

Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Marcos Magalhães conta que “no início a gente fazia oficinas como as do Estúdio Aberto para as crianças na escola. As crianças adoravam, mas os professores não se envolviam, era a hora do cafezinho. Então, vimos que para que a linguagem da animação ficasse na escola, deveríamos formar o professor” (ANIMA MUNDI, 2011c). Foram, então, criados cursos de animação para professores e o Anima Escola foi dividido em diferentes etapas. Hoje o projeto está estruturado da seguinte maneira⁷:

1. Introdução à animação para professores – O professor é apresentado à linguagem da animação e suas possibilidades de uso em sala de aula.
2. Curso Básico de Animação para Professores – para os professores que querem se aprofundar, aprendendo os princípios da animação e as alternativas técnicas existentes para a captura, edição e sonorização de filmes, em especial, o sistema Manipulador Universal de Animações (MUAN), software gratuito desenvolvido especialmente para o Anima Escola.
3. Oficinas de Animação para alunos – oficinas de um dia, em que os professores que fizeram o Curso Básico levam seus alunos para experimentar três diferentes técnicas de animação (massinha, *pixilation* e zootrópio)⁸.
4. Curso de Produção de Filmes para Alunos – cursos para turmas de até 20 alunos, que passam por todas as etapas de produção de um filme, realizando ao final um curta coletivo.
5. Produção Autônoma de Animação nas Escolas – produção de filmes de animação nas escolas, realizados de forma autônoma pelos professores que já participaram das demais fases do projeto, com apoio da equipe do Anima Escola.

Dentre as etapas acima relatadas, o campo da pesquisa foi limitado à Fase de Produção Autônoma de Filmes nas Escolas. Nessa etapa, os professores capacitados nos cursos de animação têm a possibilidade de, no ano seguinte, inscrever um projeto de produção de animação com seus alunos, tendo o acompanhamento da equipe do projeto para a instalação e utilização do software MUAN, para tirar possíveis dúvidas sobre o processo de

⁷ Fonte: material interno Anima Escola

⁸ Massinha – Os alunos se organizam em grupos para criar roteiros de cenas e personagens, que são modelados e animados na hora utilizando o MUAN. *Pixilation* – Animação de pessoas, como se fossem bonecos. Os alunos podem criar histórias e movimentos absurdos que eles mesmo executam, fazendo poses quadro-a-quadro. Zootrópio - Reprodução do antigo brinquedo do século XIX. Os alunos fazem 16 desenhos e os colocam no zootrópio. Ao girar o tambor, é criada a ilusão do movimento.

produção da animação ou mesmo pegar emprestado o kit MUAN (notebook, câmera e tripé), quando a escola não possui equipamentos. Ou seja, é uma etapa em que o professor produz animação sozinho com seus alunos, contando com o apoio da equipe do Projeto. O Anima Escola abre um edital anualmente e os professores enviam sua proposta de projeto preenchendo um formulário. São selecionados entre 20 e 25 projetos que recebem esse acompanhamento a distância (os professores telefonam, enviam e-mails ou se comunicam via site para falar com a equipe do projeto).

No ano de 2012, quando foi iniciada a pesquisa, essa etapa contou com dois encontros presenciais, uma novidade no projeto. A proposta desses encontros foi relembrar aspectos do processo de produção de um filme e promover a troca de experiências entre os professores. No ano de 2013, a pedido dos professores, foram programados quatro encontros presenciais. Nos dois anos, aproveitei o primeiro encontro para saber mais sobre os professores que seriam os sujeitos da pesquisa, como relato a seguir.

2.4 - A construção do campo de pesquisa

A construção do campo é parte importante do processo da pesquisa. Vamos tateando, sempre atravessados pela lente da teoria, até que nos sentimos mais seguros de que estamos caminhando em direção aos objetivos da pesquisa. No entanto, tudo o que vivenciamos durante esse caminhar, mesmo aquilo que não entra no texto final é parte da experiência da pesquisa. Duarte (2002b) diz que “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final” (p.140). Para contar como se deu a construção do campo dessa pesquisa, o texto foi dividido em dois momentos. Acreditei ser importante registrar no texto final os caminhos desse processo, como ressalta Duarte (2002b) “relatar procedimento de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (p. 140).

No primeiro momento, a pesquisa tinha como questão primordial as narrativas construídas, a partir da criação de filmes de animação na escola. Pretendia investigar se, ao produzirem filmes de animação na escola, professores e alunos poderiam ter a oportunidade

de vivenciar a experiência da narrativa, seja através das histórias que contam em seus filmes, seja pelo processo experimentado através da produção de filmes na linguagem da animação.

Assim, mesmo sabendo que queria investigar a produção de animação na escola, ainda havia muitas escolhas a serem feitas. Que escolas seriam investigadas? Quantas? Como? Quem seriam os sujeitos de pesquisa? Apenas o professor? Ou também os alunos? Castro e Besset (2008) afirmam que na pesquisa-intervenção o ato de pesquisar inclui buscar o que se quer pesquisar dentro do contexto onde a pesquisa acontece. Fui procurar respostas para essas perguntas no próprio campo. As questões abaixo norteavam as entrevistas e diálogos com os professores em busca das narrativas criadas através da linguagem da animação.

Questões envolvendo os professores:

1. A visão que os professores têm dos alunos como narradores audiovisuais.
2. Como veem a linguagem audiovisual / animação na escola?
3. Que histórias audiovisuais possuem? Que relações têm com o cinema? E com a linguagem da animação?
4. Que narrativas contam em seus filmes?
5. De que forma inserem em suas práticas o que aprenderam sobre a linguagem da animação?
6. Que escolhas priorizam durante o processo de criação dos filmes com seus alunos?

Questões envolvendo a narrativa construída:

1. De que forma os aspectos inerentes da linguagem da animação (criatividade, planejamento, síntese, abstração, concentração, comunicação, trabalho em grupo) impactam nas escolhas e no processo da construção da narrativa?
2. Quais são as propostas dos professores para a produção com seus alunos?
3. Quais são as metodologias de trabalho adotadas durante a construção dos filmes?

O campo começou em 2012, quando foram selecionados 20 projetos para a etapa de Produção Autônoma do Anima Escola e teve continuidade em 2013, quando 25 projetos foram selecionados. Oito professores participaram nos dois anos com projetos de animação. Desde 2005, quando essa etapa foi criada pelo Anima Escola, há professores que participam anualmente com projetos de animação. Nos primeiros anos, isso acontecia principalmente

pelo fato das escolas não possuírem os equipamentos necessários (computador, câmera e tripé) e o Anima Escola fazia o empréstimo desses equipamentos para as escolas. Nos últimos anos, com o acesso cada vez mais facilitado às tecnologias, são poucos os casos em que os professores dependem do equipamento do Anima Escola. Nos questionários de avaliação respondidos ao final do projeto, em 2012 e 2013, os professores elencam entre os motivos para participarem da etapa Produção Autônoma: o apoio da equipe do projeto, tirando dúvidas tanto técnicas quanto conceituais sobre a produção de animação; a formação continuada através dos encontros presenciais; a presença do filme no DVD Anima Escola, que é editado anualmente e distribuído para todas as escolas participantes e para as que possuem Cineclube⁹, possibilitando que o filme ganhe visibilidade.

O campo foi se constituindo a partir da relação com os professores participantes do Anima Escola em 2012 e 2013 e teve início em agosto de 2012 no primeiro encontro presencial, realizado numa sala da Secretaria Municipal de Educação, com os 20 professores que tiveram seus projetos selecionados para a etapa de Produção Autônoma do Anima Escola. Minhas questões de pesquisa fundamentais giravam em torno do processo de criação das animações realizadas nas escolas. Nesse dia, antes do conteúdo que seria abordado pelos professores do Anima Escola, apresentei minha intenção em realizar a pesquisa e ressalttei que devido ao grande número de escolas e a distância entre elas, não seria possível fazer um acompanhamento presencial de todo o processo de produção dos filmes e pedi que todos fizessem um registro desse processo (que poderia ser feito também pelos alunos), espécie de *making of*, através de vídeo, foto e relatos escritos. Todos concordaram prontamente em colaborar com a pesquisa.

Nesse encontro, foi criado junto com os professores um cronograma de realização dos filmes, que serviria como uma espécie de guia para que pudéssemos ter uma data em comum para o segundo encontro presencial, que trataria da edição dos vídeos e um prazo para a entrega dos filmes ao final do ano letivo. No entanto, esse cronograma de envio dos registros acabou não funcionando e depois de dois e-mails enviados perguntando sobre os registros sem muitas respostas, decidi deixar livre o envio do material. Dos 20 professores, 9 enviaram tipos diferentes de materiais, em sua maioria fotos. Alguns professores contavam, com textos muito objetivos em pequenos e-mails, em que parte da produção se encontravam. Depois que estive presente em algumas escolas, comprovei o que já havia imaginado: a

⁹ O Projeto Cineclube nas Escolas foi criado em 2008 pela Gerência de Mídia e Educação da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e hoje está presente em 256 escolas da rede.

maioria dos professores desenvolve sozinho o trabalho de animação e coordenar o trabalho com uma turma grande e ainda registrar o mesmo é tarefa bastante difícil.

Castro e Besset (2008) ajudaram a perceber que negociações e recusas fazem parte da relação entre pesquisador e pesquisados na metodologia da pesquisa-intervenção.

Pesquisar é também buscar o que se quer pesquisar no contexto onde isso acontece, e ao procurar, então, estar nestes contextos, as perguntas e propostas do pesquisador já constituem uma intervenção (Sato, p. 171, neste volume), uma vez que estão sujeitas a negociações, mal-entendidos, esquecimentos, ou até, recusas. (p. 12)

A partir das respostas dos nove professores, foram escolhidos três professores para o aprofundamento da pesquisa. O critério para a escolha desses três professores foi o tempo que produzem animação, já que alguns professores participam seguidamente dessa etapa de Produção Autônoma, tendo um trabalho continuado com a linguagem animada. Foi escolhida uma professora que produzia animação com seus alunos há 10 anos, outra que estava participando do Anima Escola pelo segundo ano e outra que participava pela primeira vez do projeto. A ideia era observar a construção de narrativas por professores, que tem tempos diferentes de experiência com a animação. Durante o período que compreendeu o primeiro encontro presencial, em agosto, até o evento de encerramento do projeto, onde os professores apresentaram e comentaram sobre seus filmes, em novembro de 2012, fiz entrevistas com essas professoras (apêndice A) e acompanhei alguns dias do trabalho de produção de animação nas escolas.



Figuras 1, 2 e 3 - produção de animação em 3 escolas. Imagens realizadas durante o trabalho de campo em 2012.
Fonte: Arquivos de pesquisa.

Moreira (2008) diz que na pesquisa-intervenção os instrumentos utilizados são mediadores, já que os dados são produzidos na interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Partilhando dessa visão, após a escolha dos professores a serem pesquisados, percebi a necessidade de novos instrumentos mediadores para a coleta dos dados da pesquisa, já que o material de registro produzido por eles não seria suficiente. Optei por elaborar um roteiro semiestruturado para a entrevista com os professores (apêndice A) sobre questões pertinentes à produção da animação, que estava sendo realizada na escola e as relações dos professores com o cinema.

Além da entrevista com as três professoras, fiz algumas visitas às escolas (uma localizada na Zona Sul e duas na Zona Norte) para observar a produção dos filmes. No entanto, não foi possível acompanhar todo o processo por diversos motivos: muitas vezes os professores não conseguiam me avisar a tempo que naquele dia trabalhariam a animação com os alunos, algumas vezes as produções nas escolas aconteciam nos mesmos dias e eu tinha de optar entre estar em uma ou outra escola e, principalmente, porque a produção de uma animação é um processo longo que leva muitos dias e eu não tinha disponibilidade de tempo para estar presente diariamente durante meses nas escolas. Ainda assim, percebi logo nas

primeiras vezes que a observação no campo apesar de ilustrar algumas questões trazidas nas entrevistas, de propiciar que eu conhecesse as crianças de quem os professores me falavam, não me ajudava a responder as questões colocadas na pesquisa. Ali eu podia ver o professor em prática com seus alunos, mas somente conversando com ele poderia saber que reflexões possuía sobre sua prática.

Inicialmente, eu havia planejado também fazer grupos focais ou entrevistas coletivas com os alunos após o término da produção dos filmes. Umberto Eco diz que “a primeira tentação do estudante é fazer uma tese que fale de muitas coisas” (ECO, 1997, p. 7). Minha intenção com essas entrevistas era ver se o olhar do aluno me ajudaria a complementar as reflexões trazidas pelos professores. Achava também que não poderia desperdiçar o contato com os alunos, já que eles eram os principais envolvidos na produção da animação. Elaborei um roteiro semiestruturado (apêndice B) para entrevistar os alunos e fui realizar as entrevistas em uma das três escolas. Chegando à escola, a metade da turma que havia feito a animação estava presente (cerca de 15 alunos) para ver o filme que fizeram, pronto pela primeira vez. Após assistirem ao filme ficaram bastante entusiasmados e pediram para ver o filme mais uma vez, mas apenas uns três ou quatro alunos respondiam com poucas palavras às minhas perguntas. A professora também estava presente e tentando me ajudar a fazê-los falar mais, começou a falar ela própria sobre a produção. Nesse momento percebi que não precisaria entrevistar os alunos, que o sujeito da minha pesquisa era o professor. Seria a partir dos professores que eu tomaria contato com o processo de criação das animações realizadas nas escolas. Era ele o coordenador do processo e a ele que eu deveria me dirigir para saber a respeito.

Quando interrompi o trabalho de campo, após a finalização do Anima Escola 2012 e início das férias escolares, me matriculei em uma disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, ministrada pela Professora Adriana Fresquet. Lá tive contato com leituras e reflexões que buscavam um caminho para compreender a pedagogia dos cineastas, inferindo os gestos pedagógicos nos modos de fazer cinema. Estudando diretores como Godard e Kiarostami percebi que cada cineasta desenvolve uma pedagogia, a partir das escolhas feitas durante o processo de criação dos filmes. Aprendemos que para refletir e perceber sobre como se constrói uma pedagogia, é necessário, não só analisar a obra do cineasta, mas ler sobre o que ele já escreveu, sobre sua biografia, o que ele conta sobre o seu processo criativo. Em diálogo com a minha orientadora sobre o vivido na disciplina,

vimos que o foco da pesquisa poderia ser direcionado para refletir sobre as possíveis pedagogias da animação dos professores que fazem filmes na escola.

Abbas Kiarostami, cineasta iraniano, que teve sua pedagogia analisada durante essa disciplina, nos ajuda a pensar sobre a complexidade das relações instauradas entre o criador e sua obra.

E cada vez em que todos os espectadores entenderam alguma coisa, eu acho que de minha parte eu expliquei demais. Sendo assim, quando uns compreendem e outros não, para mim seria o mais próximo da realidade. Isso porque eu penso que todas as pessoas não vêm ao cinema com o mesmo olhar, com o mesmo conhecimento/inteligência. O que mais me interessa é quando há dois espectadores que vão assistir a um filme e um deles sempre observa algo e quando reconhece algo e murmura no ouvido do outro algo que viu. Essa relação instaurada entre esses dois espectadores é para mim importante porque isso cria uma relação do tipo triangular que se dá entre os dois espectadores e o personagem do filme, criando uma ligação entre esses três, o que para mim é muito importante. (BERGALA, 2013)¹⁰

Poderíamos dizer que essa relação triangular, da qual fala Kiarostami, acontece também durante o processo de criação na escola envolvendo professor, alunos e o filme? Se, como diz Kiarostami, as pessoas não veem um filme da mesma forma, já que cada um parte das suas mediações (MARTIN-BARBERO, 2003) para compreenderem uma cena, o que acontece durante um processo de criação coletiva, conduzida por um professor que detém o conhecimento da técnica e por alunos que, mesmo não possuindo conhecimentos específicos sobre a técnica de animação, estão imersos em outra cultura, possuem uma intimidade com a linguagem audiovisual e outros modos de ler, ver, conhecer e aprender (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p.60)?

Essa nova perspectiva surgida a partir do contato com a pedagogia dos cineastas mudou os rumos da pesquisa e delimitou o início de um segundo momento. Pensar a pedagogia criada pelos professores em seu processo de produção de animações com os alunos acarretaria em fazer escolhas novas em relação aos sujeitos da pesquisa.

Em 2013, quando foram selecionados os 25 projetos inscritos pelos professores para a etapa de Produção Autônoma do Anima Escola, passei a buscar entre esses 25 professores aqueles que já tivessem um tempo maior de prática de produção de animação, que pudessem

¹⁰ Entrevista inédita feita por Alain Bergala a Abbas Kiarostami sobre seu filme "Onde fica a casa do meu amigo?", ainda não publicada em língua portuguesa, que foi traduzida por uma aluna do curso Pedagogia dos Cineastas, ministrada pela professora Adriana Fresquet do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

ter trilhado um caminho em busca de uma pedagogia da animação, seguindo minha nova questão agora redirecionada na pesquisa. A escolha pelos professores com maior experiência de animação me fez descartar duas das professoras anteriormente selecionadas como sujeitos em 2012, ficando apenas uma que tinha cerca de 10 anos de experiência de produção de filmes de animação na escola. Por sorte tal professora havia inscrito novamente um projeto em 2013. Eu já havia feito entrevistas e acompanhando a produção de animação na escola dela em 2012 e continuaria o campo com ela em 2013.

Tal mudança na escolha dos sujeitos refere-se ao fato de que para investigar a pedagogia da animação dos professores, assim como se investiga a pedagogia dos cineastas, seria necessário analisar a obra audiovisual desses professores sendo descartados os que seriam iniciantes e com pouca experiência nesse processo.

No primeiro encontro presencial para os professores dos 25 projetos selecionados em 2013, ocorrido em maio, estive presente enquanto Coordenadora do projeto e, antes da intervenção dos professores do Anima Escola que abordariam temas específicos relativos à produção, realizei uma dinâmica com a proposta de conhecer um pouco mais das histórias audiovisuais de cada um deles. A dinâmica incluiu um questionário (apêndice C) com perguntas fechadas e abertas e uma conversa com o grupo, em que cada um respondia algumas perguntas (apêndice D) sobre suas memórias com o cinema e como entendiam a relação entre cinema e educação. A intenção era iniciar um diálogo com e entre os professores, chamando-os a refletir, a partir de suas memórias, sobre o cinema e sua presença na escola e em suas experiências pessoais. É importante ressaltar que as abordagens feitas durante os encontros, ao mesmo tempo em que atendiam demandas da pesquisa, também se integravam à proposta dos encontros do Anima Escola, sem se configurar como algo à parte que ocupava os encontros dedicados ao projeto. O questionário buscou também conhecer os hábitos de consumo cultural e cinematográfico dos professores. Com ajuda da equipe do projeto, filmei a fala de cada um dos professores presentes. Revendo esse material e os questionários respondidos, além das fichas de inscrição dos projetos de animação propostos para a etapa de Produção Autônoma do Anima Escola, foi possível escolher quem seriam os outros possíveis sujeitos da pesquisa.

2.5 - As professoras escolhidas, novas estratégias e questões para a pesquisa

Foram escolhidas quatro professoras visando a uma pesquisa em profundidade da obra audiovisual e os modos de fazer delas, com o objetivo de perceber como constroem suas pedagogias da animação. Apresento a seguir as professoras selecionadas para a pesquisa.

Alessandra – Professora de sala de leitura, faz animação na escola desde 2006. Em 2013 estava em uma nova escola, onde desenvolveria pela primeira vez um filme de animação. Fiz entrevistas com Alessandra e um dia de observação da produção da animação com os alunos na escola dela.

Amália – É professora de sala de leitura e responsável pelo Cineclube na escola dela, que vai da Educação Infantil até o Fundamental I. Faz animação na escola desde 2003. Participou da etapa de Produção Autônoma em 2012 e 2013. Iniciei o trabalho de campo com ela em 2012, realizando entrevistas e três dias de observação da produção de animação na escola. Em 2013 foram realizadas novas entrevistas e um dia de observação da produção da animação. Amália também me enviou alguns materiais de registro dela, como fotos e roteiros dos filmes, além de textos que já escreveu sobre o seu trabalho e matérias e programas exibidos em canais da prefeitura, como a MultiRio.

Tatiana – Trabalha com animação na escola desde 2008. É professora de artes visuais e sempre fez filmes com alunos de segundo segmento. Em 2013 estava tentando desenvolver seu primeiro filme com alunos do primeiro segmento, mas o filme não foi finalizado por causa da greve de professores.

Imaculada – Professora de Artes Visuais, trabalha atualmente em um Núcleo de Artes¹¹. Faz animações com os alunos desde 2009. Propôs, em 2013, um projeto para a etapa de produção autônoma em parceria com uma escola, onde uma professora de sala de leitura e responsável pelo Cineclube queria realizar uma animação com alunos do 4º ano.

Todas as professoras convidadas para a pesquisa optaram por participar da mesma, assinando um termo de autorização (apêndice I), assim como concordaram com o uso de seu primeiro nome nos materiais da pesquisa.

Nesse percurso teórico-metodológico retratado nesse capítulo, criou-se um foco mais claro com relação aos objetivos da pesquisa, que não abandonou as questões iniciais

¹¹ Projeto de extensão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. São espaços destinados a cursos e oficinas de diversas linguagens artísticas: Música, Teatro, Dança, Artes Visuais, Arte Literária e Vídeo, atendendo à comunidade e aos alunos no contraturno escolar.

colocadas sobre as narrativas construídas na escola, mas passou a trabalhar com o questionamento de que os professores ao produzirem animação com seus alunos constroem uma pedagogia. Nesse sentido passou-se a buscar caminhos para se compreender as pedagogias da animação, tentando perceber semelhanças e diferenças entre as pedagogias criadas.

Sendo assim, algumas estratégias metodológicas propostas inicialmente foram mantidas, como entrevistas com os professores e algumas visitas para observar o processo de produção das animações na escola. Novas estratégias foram, no entanto, incluídas como conversas com o grupo todo de professores, que aconteceram durante as reuniões do Anima Escola, para discutirmos sobre suas experiências com animação. Da mesma forma - em março de 2014 - quando todas as entrevistas com as professoras já haviam sido feitas, organizamos, eu e minha orientadora, uma mesa sobre animação na escola e convidamos as quatro professoras da pesquisa para falarem de suas experiências no auditório da UNIRIO. Das quatro, apenas Alessandra não pôde comparecer. O evento foi promovido pela equipe do CineCCH¹² e contou com cerca de 80 pessoas na plateia, entre alunos da graduação de Pedagogia e pós-graduação em Educação. Esse encontro teve como objetivo proporcionar a troca de experiências entre as professoras, aprofundar algumas questões observadas nas entrevistas e partilhar esse conhecimento com alunos que estão em formação. A ação esteve de acordo com a proposta metodológica da pesquisa-intervenção, construindo conhecimento com e para os professores, aproximando pesquisador e pesquisado, “numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam” (CASTRO, 2008, p.28).

¹² Projeto de extensão do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. O cineclubes organiza, a cada mês, encontros com debates e filmes voltados para alunos da UNIRIO. Maiores informações: <http://cinecch.blogspot.com.br/>



Figura 4 - Cartaz de divulgação do evento
Figura 5 – Foto do evento, no auditório Paulo Freire, na UNIRIO
 Fonte: Arquivos de pesquisa

Outra estratégia incorporada foi assistir a todos os filmes já realizados pelos professores, algo que antes não fazia parte das escolhas metodológicas da pesquisa. Afinal, quando analisamos a pedagogia de um cineasta é essencial termos contato com toda a sua obra, assistindo diversas vezes aos filmes. Como resultado, surgem percepções sobre aspectos que não seriam notados ao assistir a um único filme, e que vão surgindo no contato com o conjunto da obra do cineasta. Os sentidos são produzidos nesse primeiro momento (ao assistir a um único filme), depois são modificados e ressignificados no contato com a obra toda, assim como a leitura de textos já escritos sobre a vida e obra do cineasta, entrevistas e depoimentos de sua autoria. Nesse sentido, foi também importante a leitura de textos e entrevistas feitas pelas professoras sobre suas experiências de produção de animação, sendo fundamental a escuta sobre o percurso das professoras, seus modos de trabalhar e suas histórias audiovisuais. Todos esses são aspectos essenciais para pensar as pedagogias da animação criada por elas quando produzem filmes com seus alunos e foram incluídos na pesquisa nesse segundo momento considerando esse novo foco de investigação.

Nessa perspectiva (da pesquisa-intervenção), o pesquisador tem clareza de que é ele quem funda o processo de pesquisa, mas ao mesmo tempo, quem busca a sensibilidade para compreender que, uma vez em presença do outro, é essa interlocução que pautará o trabalho de pesquisa. (MACEDO et al., 2012, p. 104)

Assim, o principal procedimento da pesquisa foi o diálogo com os professores e seus filmes de animação. Nessa busca por diferentes sutilezas das pedagogias da animação, a pesquisa caminhou no constante diálogo feito com as teorias e o que apontaram os professores, sujeitos dessa pesquisa, com os quais foi construída essa investigação em parceria.

As questões da pesquisa depois de ampliadas passaram a ser:

1. Os professores ao produzirem animação com seus alunos constroem uma pedagogia?
2. Caso os professores construam uma pedagogia, que semelhanças e diferenças podemos perceber entre as pedagogias criadas pelos professores?
3. Ao produzir filmes de animação na escola, professores e alunos têm a oportunidade de narrar suas histórias, trocando experiências?
4. Seriam os filmes produzidos narrativas no sentido colocado por Benjamin?
5. Como estariam os professores constituindo-se como narradores nesse processo de produção?

2.6 – Meu lugar enquanto pesquisadora

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares! (...)
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

(“Ou Isto ou Aquilo”, Cecília Meireles, 2012)

O poema de Cecília Meireles abre o texto de Macedo (2012) em que ela aborda questões sobre ser professora e pesquisadora e reflete exatamente como me sentia ao iniciar a pesquisa. Desde que escrevi o projeto de pesquisa para o mestrado, tinha vontade de pesquisar a produção de animação nas escolas. Trabalho como Coordenadora de Projetos Especiais no Anima Mundi e o principal projeto que coordeno é o Anima Escola. Por atuar diretamente no

projeto, achei, em princípio, que não seria possível ser esse o meu campo de pesquisa, que eu não poderia ocupar esses dois lugares, de pesquisadora e coordenadora ao mesmo tempo. No entanto, ao começar a tomar contato com diferentes autores que abordavam metodologias de pesquisa, percebi que seria uma oportunidade, principalmente por facilitar a atuação a partir do método escolhido, a pesquisa-intervenção.

Não há neutralidade de relação para aqueles que trabalham com o discurso do outro (Guattari, 1986). A pesquisa-intervenção não se constitui como uma tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que se quer aprimorar ou que sofreu algum desvio de sua forma padrão mas como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas. (PORTUGAL, 2008, p. 18)

Como aponta Portugal, não existe a postura de pesquisador neutro quando a pesquisa se dá a partir do discurso do outro. Partindo desse princípio, senti-me mais à vontade para exercer o papel de coordenadora-pesquisadora e pesquisadora-coordenadora, sem ter que escolher entre “isto ou aquilo”, pois percebi que não havia como separar essas duas identidades na relação com os professores. No entanto, estive sempre consciente de que o meu papel enquanto coordenadora altera o contexto da pesquisa, assim como as perguntas e diálogos da minha parte pesquisadora carregam a minha marca de coordenadora (MACEDO et al., 2012, p. 92).

Por outro lado, o contato, a abertura e a cumplicidade que tive dos professores ao longo da pesquisa não seriam possíveis se eu não estivesse “dentro” do projeto Anima Escola. A proposta de pesquisa passou a ser com os professores e não sobre os professores que produzem animação com seus alunos. Castro e Besset (2008) observam essa articulação entre o que se pesquisa e o modo como se pesquisa:

Verificamos que a pesquisa-intervenção, como método, articulava o modo de construir o próprio problema e a questão de pesquisa a serem investigados, de modo que o entrelaçamento entre o que estava sendo investigado e o modo de investigar se colocasse como aspecto marcante, sinalizando momentos analiticamente distintos, porém inseparáveis, do ato da pesquisa. (p. 9)

Dei-me conta também que minha parte pesquisadora já havia aflorado antes mesmo de entrar para o mestrado, com a implementação de questionários nas diferentes fases do Anima Escola, encontros presenciais para a troca de experiências entre professores e a preocupação em registrar e tabular esse material, sempre atenta ao que esses professores tinham a dizer sobre a experiência que vivenciavam no projeto.

Diferentemente da menina do poema de Cecília Meireles que precisa escolher entre duas coisas distintas, minha busca foi por tentar vivenciar da melhor maneira esse novo papel, que me possibilitou “estar ao mesmo tempo em dois lugares!”. Conforme aponta Macedo (2012), é necessário um movimento constante de ver e se rever nesse papel. Em uma das minhas primeiras visitas a uma escola enquanto pesquisadora, em 2012, ficou logo claro que não havia como escolher entre ser pesquisadora ou coordenadora. A professora iria começar a animar a história elaborada com seus alunos e como a escola estava sem computadores disponíveis, ela solicitou o kit MUAN (computador, tripé e câmera) do Anima Escola. Eu estava indo à escola realizar a observação de campo e, aproveitando, levei o material solicitado. Não via sentido em enviar o material via um portador já que eu estaria indo até a escola. Lá chegando, eu já estava há pelo menos uma hora observando o grupo trabalhar no roteiro e *storyboard* do filme, quando ao começarem a montar o equipamento surgiram dificuldades. Se eu não estivesse lá, a professora provavelmente iria ligar para o Anima Mundi e falar com o responsável pelo departamento técnico, que por telefone iria auxiliá-la. Mas eu poderia ajudar e resolver a questão com muito mais rapidez. A professora, assim que ocorreu o problema, me olhou, como quem pede ajuda. E por que não? Como coordenadora teria a obrigação de ajudá-la e enquanto pesquisadora, a partir da metodologia de pesquisa escolhida, fazia parte do trabalho de campo esse tipo de “intervenção”. No entanto, deixo claro que minha ajuda em nenhum momento interferiu no processo criativo da professora com os seus alunos. As breves ajudas foram apenas na parte técnica. Pude experimentar com clareza esse papel de ser/estar coordenadora-pesquisadora e pesquisadora-coordenadora.

Com o tempo, a partir da entrada no campo de modo refletido, fui percebendo esse meu papel como indissociável do meu fazer e pensar a pesquisa nesse campo. Nas entrevistas realizadas para a pesquisa em 2012, outra questão surgiu relacionada à proximidade que já existia com as professoras. Percebi que era necessário estar bem atenta para não deixar que determinadas questões escapassem, que não fossem abordadas pelas professoras, por acreditarem que sobre aquele assunto eu já sabia, já que como coordenadora do projeto, entendo bem do processo de produção de uma animação.

Convencida de que era possível pesquisar em um campo que é também meu objeto de trabalho, prossegui a pesquisa com mais segurança, consciente de que este fato talvez exigisse um cuidado maior, sendo necessário apontar sempre com muita clareza aos sujeitos da pesquisa as especificidades dos dois papéis exercidos (Macedo, 2012).

3 AS PROFESSORAS E SUAS RELAÇÕES COM O CINEMA E A ANIMAÇÃO: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Nada de valor absoluto de uma imagem. Imagens e sons só terão valor e força na utilização à qual você os destina.

(BRESSION, 2005, p. 30)

Alessandra, Amália, Imaculada e Tatiana. Quem são os quatro sujeitos dessa pesquisa? Por que escolheram trabalhar com a linguagem da animação na escola? Que relações têm com o cinema? Que histórias audiovisuais possuem? Através das respostas a essas perguntas procurarei neste capítulo conhecer mais a fundo as quatro professoras pesquisadas e suas ligações com o cinema e mais especificamente a animação.

Pensando a cultura como quer García Canclini (2009), não só como a produção de bens, mas a partir das múltiplas etapas de consumo, recepção e apropriação da cultura, e na atualidade considerando também o acesso aos bens culturais, pretendo neste capítulo perceber como são as relações das quatro professoras pesquisadas com a cultura do cinema. Entendo que tais relações passam não só pelo que consomem da cultura cinematográfica e das outras artes, mas que também perpassam suas memórias com e sobre o cinema (que chamo de histórias audiovisuais), pela escolha de cada uma delas por trabalhar com a animação na escola (e como se deu o início desse processo) e suas atuações enquanto autoras/produtoras de filmes fora do ambiente escolar.

As reflexões desse capítulo procurarão dialogar com os três deveres do diretor preconizados por Godard (2006 apud FRESQUET, 2013) que a autora sugere ser comum ao cineasta e ao ensinante/aprendente (caso dos professores sujeitos da pesquisa).

O primeiro é o dever de aprofundar, de estar em perpétuo estado de busca, o que não significa abrir mão da possibilidade de fascinar-se. O segundo é o desejo de ver sempre algum filme que o abale; tamanha sua qualidade, ele cria um sentimento de que precisa fazer algo melhor da próxima vez (o que não é inveja, já que os belos filmes são uma experiência constitutiva para os amantes do cinema). O terceiro dever do diretor é se perguntar por que está fazendo um filme e não se contentar com a primeira resposta. (FRESQUET, 2013, p. 95)

Ao investigar o consumo cultural dos professores e suas relações com a cultura do cinema mais especificamente, quero tentar perceber esse estado de busca, de se aprofundar, sem deixar de se fascinar, como fala Fresquet. Será que as relações das professoras com os filmes que assistem suscitam esse sentimento, apontado por Fresquet, impulsionando-as a criar com seus alunos na escola?

3.1 Histórias audiovisuais das professoras

O que não foi visto 'a tempo' nunca mais realmente o será.

(DANEY, 1992 apud BERGALA, 2008, p. 61)

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.

(BENJAMIN, 1985, p. 205)

Como parte desse processo de reflexão sobre as relações das professoras com a cultura do cinema, procurei ouvir o que elas narravam sobre suas histórias audiovisuais. A intenção era saber como o cinema estava presente em suas vidas, que marcas e memórias foram deixadas. Bergala (2008) diz que na infância e na adolescência cada um encontra os filmes que são essenciais na constituição da sua relação como cinema. “Esses filmes, em número limitado, cada um de nós carregará a seu modo pela vida afora como uma espécie de reserva indestrutível” (p. 59). Segundo Duarte (2008), as relações que os indivíduos estabelecem com os filmes constroem imaginários e ajudam a “produzir identidades, conhecimentos e visões de mundo” (p.1). Sendo assim, apresentar um pouco sobre as histórias audiovisuais dos sujeitos pesquisados me pareceu uma forma apropriada de iniciar a análise do campo da pesquisa.

Considerando o cinema como uma forma de narrativa audiovisual, escutar as professoras sobre suas histórias audiovisuais foi uma forma não apenas de refletir sobre os modos como esses filmes/narrativas as afetavam, mas também de ver surgir o que narravam a partir dessas lembranças, já que:

Nossa relação com o outro e com o mundo passa pela narrativa. É um modo de percebermos o mundo e sermos afetados por ele, pois nossa formação depende das histórias que contamos aos outros e das que contamos para nós mesmos, das construções narrativas nas quais cada um se constitui, simultaneamente, autor e narrador da sua própria existência. (FERNANDES; GATTO; CORDEIRO, 2012, p.11)

Assim, a escuta das narrativas das professoras sobre suas histórias audiovisuais era também uma busca por pistas a respeito da criação de suas pedagogias da animação, pois, como nos diz Bergala (2008), esse contato com os filmes na infância deixam marcas para a vida toda. Para isso, tanto nas perguntas abertas do questionário distribuído (apêndice C) como na apresentação que cada professor fez oralmente de si no primeiro encontro do grupo em 2013, pedi que falassem sobre suas memórias com o cinema e com o cinema de animação.

*Eu fiz Comunicação, mas não tinha muito contato com cinema, eu tinha só uma disciplina que era cinema. Eu acho que o meu contato com o cinema é mais da minha **memória de criança** mesmo, de quando eu era pequena **meu pai me levava na sessão Coca-Cola**, assistia Tom e Jerry. Toda vez que os Trapalhões lançavam um filme eu ia ao cinema, entendeu? A questão mais de filme e de cinema é mais memória de infância mesmo. Não que alguém da minha família fosse doida por filme. Minha tia tinha uma Super-8, então **ir para casa da minha tia também era um evento para a gente poder tanto assistir a filmes gravados em anos anteriores, que era a sessão pipoca para as crianças, quanto filmar a gente**. Tinha um clima, reunia todo mundo, os primos todos, fazia aquela sessão e projetava com aquele tttttt (faz o barulho da projeção). Eu me lembro que quando eu era pequena eu ganhei uma filmadorazinha, era um brinquedo da Disney, minha tia trabalhava na marinha e trouxe para mim. Era um brinquedo vermelho e azul que exibia slides. Sabe aquele negócio que você põe as tiras e ia exibindo rapidinho e passava um filminho na parede. Eu achava aquilo o máximo também! Aí eu chamava as crianças do condomínio para todo mundo ir lá para casa porque ia ter sessão de cinema, eu fazia atrás da porta do meu quarto, que era branca. Então quer dizer, **as minhas brincadeiras de criança eram relacionadas a isso, a cinema, a televisão, a teatro**. As minhas memórias são muito relacionadas a isso, então eu acho que fica. Tem criança que gosta muito de esporte, eu era ligada a isso. (Alessandra)*

Alessandra no depoimento acima conta que apesar de não ter nenhum cinéfilo em sua família, as sessões de cinema, o ritual de assistir aos “filmes de família” e as brincadeiras com os amigos marcaram profundamente a sua infância. Em sua fala aparece não só a prática de ir ao cinema com a família, mas também a realização de produções caseiras em Super-8¹³ e exibições dos filmes feitos pela família e do brinquedo que imitava uma projeção de cinema

¹³ Super-8 é um formato de filme em película lançado no mercado na década de 60 para uso amador (muito utilizado para filmes de família). Seu baixo custo em relação às bitolas profissionais de cinema (35 mm e 16 mm) fez com que se tornasse, nos anos 1970 e 1980, o formato preferencial para filmes de estudantes e experimentais. Nos anos 1990, com a popularização do vídeo, o uso amador e doméstico do Super-8 foi praticamente extinto.

para os amigos. Podemos pensar o quanto essas experiências com o cinema marcaram suas escolhas enquanto professora. Foram experiências que, como quer Benjamin (1985), alteraram suas memórias de infância, formando-a e, possivelmente, transformando-a (LAROSSA, 2002).

Amália e Imaculada também relatam como as memórias com o cinema atravessaram intimamente suas vidas:

*A minha memória com cinema, primeiro eu me lembro muita da **minha mãe porque ela era apaixonada por cinema e me levava muito para o cinema, eu e meu irmão**. Engraçado que tinha alguns filmes que ela só me levava, o meu irmão ficava com o meu pai. Porque se fosse um filme um pouco mais, tipo um documentário, musical, meu irmão não aceitava assistir. Então ela ia só comigo e eu tenho uma lembrança muito grande dela comigo no cinema. E depois jovem a coisa das mostras e das maratonas de cinema nas cinematecas, isso foi uma coisa muito presente. E a animação eu nunca parei de ver, no cinema, na televisão, o vídeo antes e agora o DVD, eu sempre fui muito apaixonada por animação. E a coisa do computador facilitou muito isso, a proximidade da linguagem. Adoro ir ao cinema, vejo também muito filme em DVD e um pouco em internet. Agora dá para baixar, colocar o pendrive na TV e assistir, agora dá para fazer isso, que é muito gostoso! (Fala de Amália durante a reunião de professores de Produção Autônoma 2013)*

*A minha relação com a animação, eu gostava muito de assistir desenho animado na televisão. E de cinema **eu me lembro que ia meu pai, minha mãe e meus 5 irmãos**, meus dois irmãos mais velhos já eram casados e não iam e foi “As aventuras do Tio Maneco”, que tinha mistura de animação com filme. E a gente sempre ia, tinha cinema de rua, Madureira 1 e 2, tinha o Imperator no Méier, perto de onde a gente morava, então a gente ia muito ao cinema. (Fala de Imaculada durante a reunião de professores Produção Autônoma 2013)*

Ambas as professoras falam não só de suas lembranças sobre os filmes, mas também dos rituais em torno, as companhias, os locais de exibição. Martin-Barbero (2004) chama essas *ritualidades* presentes nas mediações dos sujeitos de gramáticas de ação – do olhar, do ler, do ouvir - que regulam a interação com as mídias, remetendo por um lado aos diferentes usos sociais das mídias e por outro às possibilidades diversas de leituras ligadas às condições sociais do gosto (marcadas pelos diferentes níveis e qualidades da educação, pelos saberes constituídos e pelos hábitos familiares). Essas *ritualidades* aparecem, portanto, como fundamentais e constituidoras das histórias audiovisuais das professoras.

Nas lembranças do cinema na infância das professoras a família está sempre presente, aparecendo como mediadora nesse processo de apropriação dos filmes. Fernandes, Gatto e Cordeiro (2012), no artigo em que analisam as narrativas com o cinema na formação de

professores, também observam nas falas dos alunos entrevistados a presença da família nas narrativas de suas memórias com o cinema. As autoras ressaltam esse lugar do cinema como um espaço de vivências coletivas, de trocas e compartilhamentos numa dimensão formativa. Phul e Silva (2009), no estudo feito sobre as memórias juvenis com o cinema, também verificam essa dimensão coletiva na rememoração das narrativas com e sobre o cinema e destacam que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, a partir das relações estabelecidas e do local ocupado pelo sujeito: “o lazer vinculado ao hábito de ir ao cinema, mesmo que partindo de um movimento individual, permite que a memória seja (re)construída a partir de parâmetros coletivos” (p. 93).

As memórias sobre o cinema na infância das professoras são relatadas em tom sempre afetivo. Para Bergala (2008), esse encontro do cinema na infância tem importância fundamental, pois possibilita um contato com a obra sem resistências com um olhar aberto e emoção de criança, que deixa marcas para a vida toda.

Os encontros importantes, no cinema, são quase sempre com filmes que estão um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida. No momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto, seu poder desestabilizador. O momento da elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. O filme trabalha na surdina, sua onda de choque se propaga lentamente. (BERGALA, 2008, p. 61)

Por causa desse impacto do encontro com o cinema na infância, Bergala (2008) defende que a escola é o lugar para a iniciação com o cinema, não como algo que se tem obrigação de aprender, mas como a possibilidade de que os alunos possam ser tocados. Curiosamente nenhuma das professoras citou a escola como um lugar de encontro com o cinema em suas infâncias. Se ainda hoje o cinema na escola é visto por muitos apenas como mais um recurso didático para ilustrar conteúdos do currículo, essa perspectiva era ainda mais recorrente há 30 anos. Duarte e Alegria (2008) nos ajudam a entender que essa é uma herança histórica, que ainda não foi superada.

Os mais de 80 anos que nos separam dos primeiros movimentos para formulação de políticas públicas voltadas para aproximação entre educação e cinema não parecem ter nos levado a superar essa espécie de ‘marca de origem’ que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental.¹⁴ (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 69)

¹⁴ Os autores entendem como uso instrumental “a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema” (DUARTE e ALEGRIA, 2008, p. 69)

3.2 Consumo cultural das professoras

Aprendi a aprender com filmes, a usufruir mais intensamente da emoção que provocam, a interpretar as imagens, a refletir a partir delas, a reconhecer valores diferentes e a questionar os meus próprios.

(DUARTE, 2002a, p. 11)

Aprender a aprender com os filmes como ressalta Duarte (2002a) é um pouco do que busco ao perceber como se dá o consumo cultural das professoras pesquisadas. Nesse sentido, é preciso pensar uma visão mais ampla do consumo, não apenas baseada nas necessidades e nos bens criados para satisfazê-las. García Canclini (1999 apud SUNKEL, 2004) sinaliza que isso implica em reconhecer que as necessidades são construídas socialmente e se satisfazem de maneiras diferentes nas diversas culturas e momentos históricos e que os bens não têm apenas um valor de uso, mas carregam um grande valor simbólico.

Partindo desse entendimento, buscou-se nas entrevistas saber um pouco sobre o consumo cultural das professoras, seja através das relações com o cinema, mas também com outras artes e linguagens como o teatro, literatura, artes plásticas, tv, entre outras, com o objetivo de ter um quadro geral a respeito desse tema. Esse debate fez parte do primeiro encontro com os professores que tiveram seus projetos selecionados para a Produção Autônoma do Anima Escola 2013, no qual foi entregue a todos um questionário (apêndice C) com perguntas fechadas abordando o consumo cultural e perguntas abertas sobre as relações entre cinema e educação.

No questionário, quando perguntadas sobre seus hábitos culturais mais frequentes, as alternativas marcadas pelas quatro professoras foram: ir a museus e exposições, ouvir música, navegar na internet, ver vídeos / DVDs e ler (livros e revistas). Três, das quatro professoras pesquisadas, marcaram as opções: ir ao cinema e assistir TV. Ir ao teatro e ouvir rádio foram opções marcadas por apenas duas professoras. Com relação à quantidade de alternativas marcada por cada professora, duas marcaram nove alternativas, uma marcou seis e uma marcou cinco, mostrando que há entre elas um acesso diversificado a diversos meios culturais. Como já citado no capítulo anterior, Duarte (2002a) coloca que a “competência para ver” (fundamental em sociedades audiovisuais como a nossa) não é adquirida apenas assistindo a filmes, mas também a partir das experiências com as artes e a mídia, algo que parece presente entre os hábitos das professoras. Pensando nas professoras como realizadoras de filmes, podemos dizer também que a “competência para ver” está relacionada à “competência para

fazer”, ao ato de criar e produzir filmes. Assim como se sabe que para ser um bom escritor é preciso ler muito, para produzir filmes também é necessária uma bagagem audiovisual. Fresquet (2013) corrobora afirmando que ver cinema é critério fundamental para aprender a fazê-lo.

Nas entrevistas ficou ainda mais explícita a diversificação do consumo cultural das professoras e também como esse consumo relaciona-se às suas experiências enquanto professoras, seja quando levam seus alunos para algum passeio, seja quando estão apenas em momentos de lazer, mas pensando no que levar dali para a sala de aula.

Gosto, adoro, gosto de ir ao cinema, ver exposições. Levei os alunos naquela exposição no Centro Cultural Banco do Brasil, da artista das bolinhas¹⁵, eles adoraram! Sempre gosto de fazer passeios culturais com eles e eu também gosto muito de cinema, de ir ao teatro. (Tatiana)

Então eu tenho essas coisas, eu adoro, sabe? Se me deixar dentro de um museu, eu fico horas. Eu gosto muito! Eu tenho muita afinidade com essas coisas. E com literatura, muito, porque a literatura eu acho que ela sugere muitas imagens e na verdade não é a literatura, é o cérebro da gente que sugere as imagens baseado no que você lê, né? Então eu gosto muito de ler e apresentar isso aos alunos. (Alessandra)

Ambas reafirmam em suas falas o gosto por programas culturais como museu e cinema. Alessandra aborda ainda a questão da literatura e de como há também no contato com o texto escrito um trabalho com imagens, como sugere a professora quando fala que “é o cérebro da gente que sugere as imagens”, nos remetendo ao modo como ocorrem as construções de sentido feitas pelo sujeito que lê o texto, a partir de seu repertório (no caso de imagens), constituído na sua experiência.

Com relação ao cinema, no questionário respondido (apêndice C), todas as professoras relataram assistir filmes regularmente (duas disseram ver até três filmes por mês e duas mais de cinco filmes por mês). Apesar de citarem tanto nas entrevistas como no questionário que costumam ir ao cinema, duas das quatro professoras responderam que costumam ver filmes com mais frequência pelo DVD. Uma professora marcou DVD e cinema¹⁶ e outra incluiu, além do cinema e DVD, a TV e o computador. García Canclini (2008) ao discutir as mudanças dos modos de ler e de ser espectador na era digital, coloca que o vídeo, desde que surgiu no mercado, foi se convertendo na forma majoritária de se ver filmes, que hoje se

¹⁵ Tatiana refere-se à exposição “Obsessão infinita” da artista plástica japonesa Yayoi Kusama, que foi sucesso de público no CCBB, em 2013.

¹⁶ As opções apresentadas no questionário eram: cinema, TV – programação, DVD, computador, celular, outro. (apêndice C)

estende também à internet, devido ao acesso facilitado aos mais diversos títulos. Realidade essa que se mostra ainda mais evidente entre os jovens, futuros professores, na pesquisa feita por Fischer (2011) com alunos de cursos de Pedagogia da Grande Porto Alegre sobre suas experiências com os filmes. Entre os 585 estudantes entrevistados observou-se que a grande maioria assiste a filmes pela TV (51%) e DVD (34%). Diante desse quadro, parece importante ressaltar que existem diferenças entre a experiência coletiva da sala escura de cinema e assistir a um filme na televisão de casa (XAVIER, 2008). O autor salienta que:

São texturas distintas – dado intrínseco às imagens – e são situações sociais distintas. Nesta diferença, cada qual tem o seu terreno, mobiliza o corpo de forma particular, monta uma arquitetura da recepção particular, fatores que conferem ao vídeo ou a outras técnicas da imagem uma estética especial, tal como o cinema tem a dele. (p.19)

Os relatos das experiências com o cinema também foram marcados pelo lugar que os sujeitos entrevistados ocupam enquanto professoras. Imaculada conta como se dá o diálogo entre o que ela assiste e o que vivencia como professora dentro e fora da escola:

Eu não sei, eu nunca fui aquela pessoa assim, cinéfila, que ai, eu adoro cinema, não perco um filme, sei o nome de todos os diretores, já li todos os estudos sobre cinema. Gosto de ver, tem os autores que a gente gosta, até ontem eu estava falando do Costa Gravas. Ah, depois da greve eu vivia falando: Você já viu os filmes do Costa Gravas? Tem que ver!(...) Depois dessa experiência com eles (os alunos) eu passei a ver mais animação, que é muito interessante porque nem sempre elas são histórias que têm aquela coisa narrativa, muitas vezes ela é só visual e isso é uma coisa que às vezes eu sinto que os alunos têm dificuldade. É legal que a gente faça experiências que tenha só o visual também e eles querem as coisas bem narrativas, né? Eu acho interessante que quando você começa a ver animação, você vê isso, muito da linguagem do visual só, sem a narratividade. Mas eu não posso dizer que sou uma pessoa estudiosa do cinema. Gosto do cinema, gosto da animação, me sinto uma pessoa aberta e como sou professora de artes visuais, eu introduzi o audiovisual, digamos assim, nessa experiência de artes visuais. (Imaculada)

Imaculada traz em sua fala a maneira como se vê inserida na cultura do cinema, que envolve não só os filmes em si, mas tudo o que está em seu entorno (COELHO, 1997). Conta como os filmes que assiste trazem reflexões sobre o que passa em sua vida (ela cita a greve dos professores e os filmes do diretor Costa Gravas¹⁷). Mostra também como “fazer filmes” trouxe a necessidade de assistir a mais filmes de animação, como quer Fresquet (2013), para inspirar suas produções com os alunos, criando um sentimento de querer fazer algo ainda melhor (Imaculada cita a vontade de fazer animações mais visuais).

¹⁷ Costa-Gavras é um cineasta grego, naturalizado francês, que se notabilizou por seus filmes com temas políticos como *Z, a Orgia do Poder* (1969), *Estado de Sítio* (1972), *Missing* (1982), *O Capital* (2012).

Depois da entrevista, nas trocas de e-mails que mantive com as professoras, Imaculada me enviou um e-mail longo falando de diversos assuntos e acrescentou:

E quanto a minha "cultura cinematográfica", embora eu tenha lhe respondido que não tenho ido muito ao cinema (o que é verdade), eu já tive época de frequentar bastante, em especial festivais (Festival do Cinema Alemão, Festival do Cinema Russo, Festival Glauber Rocha etc. - não me pergunte quando, faz muitos anos... rs - além do cinema francês, do qual já assisti a muitos filmes...). (Depoimento enviado por e-mail por Imaculada depois da entrevista)

Nesse segundo depoimento, Imaculada conta um pouco mais do seu contato com o cinema, dos festivais e filmes de autores e de diferentes países que assistiu, mostrando a diversidade do seu repertório de filmes. Os filmes vistos associados a outras experiências culturais interagem “na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo” (DUARTE, 2002a, p.19) nos formando enquanto sujeitos.

Alessandra também conta das suas buscas, seus gostos e de como os filmes que a abalam (FRESQUET, 2013) trazem ideias para as produções na escola:

Costumo ir ao cinema, assistir em casa. Eu vejo muito filme. Eu não perco o hábito de ir ao cinema não, mas eu assisto muito filme em casa. Todo tipo de filme, todo. Eu adoro! Adoro policial, adoro filmes antigos (...) Eu tenho a coleção do Charles Chaplin, que eu não canso de ver. Eu gosto muito de cinema, muito! E a gente acaba tendo ideias, né, assistindo esse tipo de coisa. (Alessandra)

As afirmações das professoras de que assistir a filmes inspiram seus trabalhos com o cinema de animação na escola dialogam com o que Duarte (2002a) coloca sobre a importância de que os professores tenham algum conhecimento de cinema, orientando assim suas escolhas quando forem abordar o cinema na escola. A experiência dos professores com o cinema tem ainda, segundo Fisher (2011), um papel fundamental de abrir novas possibilidades de repertórios culturais “para compreender melhor esse “outro” a quem nos dedicamos no trabalho pedagógico escolar; enfim, para trabalharmos sobre nós mesmos, no sentido de nossa auto-formação.” (p.5)

3.3 Professoras animadoras e seus alunos

Nas entrevistas com os professores, um dos temas abordados foi como viam as relações dos seus alunos com o cinema. O intuito era entender o olhar que esses professores,

que escolheram trabalhar com o cinema de animação na escola, têm das experiências pessoais dos seus alunos (dentro e fora da escola) com o cinema.

De uma maneira geral, as professoras relataram que os alunos têm pouco acesso a uma cultura diversificada do cinema, ficando mais limitados aos filmes de mercado americanos e ao que é exibido na TV aberta. Sendo assim, a escola aparece como grande responsável na criação do repertório dos alunos, pois é lá que a maioria tem acesso aos filmes.

Eles são doidos para ir ao cinema, mas raramente vão. Tanto que alguns foram ao cinema pela primeira vez quando fomos ao Anima Mundi. Tem muitos que nunca foram, tem muitos que nem saem daqui, vou ser sincera, saem com a gente, ficam mais presos nessa comunidade mesmo, impressionante. (Tatiana)

Eu acho que a escola tem uma responsabilidade muito grande em cima disso. Eu acho que o pouco que eles assistem são essas indústrias americanas de cinema em série, não tem muito essa coisa de ter um novo olhar, de assistir uma coisa diferente não. Eu acho que quem proporciona esse momento ainda é a escola. Eu acho, entendeu? Só o fato, por exemplo, de quando a gente vai numa Mostra Geração e assiste a produções de outras crianças e adolescentes e eles têm uma sacada assim, ele fez isso, que legal! Na última Mostra Geração que a gente foi o garoto fez um filme de terror. Muito legal, sabe? Isso daí não passa em cinema comum, entendeu? Então eu acho que a escola ainda tem essa responsabilidade de apresentar isso para eles. Hoje veio uma aluna aqui dizendo: “eu queria um livro, eu gosto de suspense”. Eu fui, mostrei o autor e falei: olha tem aqui Allan Poe, já ouviu falar? “Não”. Aí depois eu mostrei o livro e ela disse: “eu já li esse livro”. Eu falei: pois é bom a gente saber quem escreveu porque a gente acaba descobrindo do que a gente gosta. Aí a outra estava com um Dan Brown na mão. Ela falou assim: “Eu já li todos dele”, quer dizer, é bom a gente ter essa referência. Eu acho que acaba puxando referência para a literatura, para o cinema. Ah, eu gosto desse tipo de filme, filme italiano, filme nacional, filme feito por fulano de tal, filme americano. (Alessandra)

Bergala (2008) em sua hipótese-cinema defende que a escola é a instituição melhor situada para “tecer os fios condutores entre as obras do presente e do passado” (p.68), algo que o autor diz ser necessário para a formação de uma cultura cinematográfica, tornando possível a relação entre diferentes obras e a compreensão de que cada uma tem referências às que a precederam ou lhe são contemporâneas. Imaculada nos conta como faz essas tessituras em sua prática:

Uma vez eu até fiz uma pesquisa com eles sobre isso. Eu acho que não é muito grande não, o repertório que eles têm não é tão grande, mas eu acho que já dá para ter um contato, um gosto dali. E você vendo coisas diferentes, como esse filme do George Méliès, quando eu passei logo falaram: mas professora, isso é filme de velho! E eu disse: filme de velho, por quê? Só porque foi feito em 1902? Até hoje é uma historia interessante para a idade deles. Tem aqueles truques, porque tudo ali era fantasia, a lua não é

daquele jeito, não tem aqueles personagens, aqueles lunáticos. Tem aquela coisa até que criança imagina, quando eles vão descer da lua, ele joga o foguete num precipício para cair da lua. Então tem umas coisas bem engraçadas, bem de fantasia. E eles não têm muito esse contato com história do cinema, com história da animação, mas eu acho que já dá um gosto a partir do momento em que eles veem alguma coisa que a gente apresenta. Começam a construir com o que você introduz, como a gente colocou a lua da “Viagem à lua” (filme do Méliès) como símbolo nosso, então já desperta. Não vai mais ser uma coisa de nunca vi, nunca ouvi falar. Já vai ter aquilo ali no repertório deles, né? Eu gosto de colocar porque mesmo que eles tenham aquela reação, aquilo fica no espírito, não vai ser só ir ao cinema ver o filme “Rio” do Carlos Saldanha. Não, já tem uma outra coisa, tem o George Méliès lá no início da história do cinema, entendeu? (Imaculada)

O depoimento de Imaculada, que exhibe filmes dos primórdios da história do cinema, reforça o papel fundamental da escola, que, segundo as professoras, é para muitos alunos o único local onde esse encontro com diferentes filmes da história do cinema pode ocorrer. Cientes dessa condição, as professoras tentam inserir em suas práticas, além da produção audiovisual, momentos de exibição de filmes para os alunos.

As professoras exibem filmes, principalmente nas escolas de horário integral que é um tempo muito grande com a criança, a criança cansa de ficar sentada e precisa de algo diferente, então mostramos filmes à tarde. (Tatiana)

Todos os filmes sou eu que trago, eu gravo na minha casa, baixo do Youtube, é alugado em locadora, eu trago da outra escola às vezes, eu peço emprestado. Que acervo mesmo a gente ainda não tem nada, nada. Nem do Anima Mundi, nada. Eu tenho assim, os DVDs que eu compro no Festival, que toda vez que eu vou ao Anima Mundi e tem um lançamento de DVD eu compro, então eu tenho todos. (Alessandra)

A gente tem o cineclube aqui na escola e o único trabalho de produção é o de animação. Mas tem uma programação regular de exibição de filmes. De início foi complicado, eles não gostavam. “Isso é estranho, não gostei”. “É só isso?” São linguagens diferentes mesmo. Isso eles estranharam muito de início, mas como muitas histórias tinham a coisa da graça, do humor, do divertido, essas coisas que atraem a criança, eles começaram a gostar e foram se habituando a assistir. Como o Cineclube já está no terceiro ano, isso quebrou um pouco. Mas no início eles só queriam o filme que o camelô está vendendo porque o cinema e eles é uma coisa distante. Eles compram no camelô ou então é o filme que está anunciando na televisão (...). Os filmes do cineclube eu coloquei na grade. Na terça-feira muda a programação e aí eu estou enlouquecida. São 18 turmas toda semana. Só sala de leitura pega 18 turmas, uma seguida da outra. Aí eu pego um livro ou filme que eu possa ir de 4 a 12 anos, o que já restringe alguns filmes e livros, e dentro disso a abordagem fica diferente de acordo com a idade. Mas eu tento montar mais ou menos a mesma coisa para poder usar aquele planejamento para todos (...). Dessa vez eu selecionei esses quatro filmes e tem um motivo, nenhum tem diálogo, porque na semana passada eu trabalhei dois livros, um com texto e outro sem texto, mostrando as diferenças, que você pode contar histórias de diferentes maneiras. Então eu

selecionei filmes sem diálogo para mostrar que a imagem em movimento com a música também conta a história sem precisar ter um narrador ou alguém falando. (Amália)

Tatiana exhibe filmes para trazer algo “diferente” para a escola, Imaculada tece os fios condutores de Bergala (2008) entre filmes do presente e do passado levando aos alunos os primórdios da história do cinema e da animação com George Méliès. Alessandra busca sozinha um acervo que sua escola não possui para exhibir filmes aos alunos e Amália, que é responsável pelo Cineclube¹⁸ em sua escola, exhibe mensalmente filmes para as 18 turmas da escola, criando ganchos para fazer abordagens adequadas de acordo com as diferentes idades. Todas, cada uma de sua maneira, têm, portanto, essa preocupação de, além de produzir, também exhibir filmes para os alunos indo ao encontro do que coloca Fantin (2006) quando lista dez princípios gerais para o trabalho com o cinema na escola. A autora diz ser importante garantir um repertório diverso e variado “oferecer filmes para ver, fruir, discutir e analisar, considerando o maior leque possível de opções de gêneros, estilos e tons variados” (p. 13). Fantin fala também da necessidade de assegurar a “espontaneidade das reações e verbalizações” das crianças, a “interpretação e compreensão criativas”, a “problematização” com relação aos filmes, além do conhecimento dos códigos da linguagem cinematográfica e a experiência de produção de filmes.

Bergala (2008) também descreve diferentes ações para o trabalho com o cinema na escola, atentando para a sua crença de que esse encontro com o cinema “depende mais de uma iniciação do que da aprendizagem” (p.62). O autor coloca que para isso são necessários quatro tipos de ações (p.62-69). A primeira delas seria “organizar a possibilidade do encontro com os filmes” através de estratégias de exibição de obras que os alunos teriam poucas chances de ver fora da escola. Pelos relatos das professoras, é algo que todas procuram fazer, já que observam que os alunos têm pouco acesso a filmes fora da escola. Outra ação apontada por Bergala é “aprender a frequentar filmes”, que seria criar condições para uma leitura criativa dos filmes e não apenas analítica e crítica. Dentro dessa ação, também apontada por Fantin (2006), penso ser necessário criar espaços para que os alunos possam falar dos filmes que assistem de forma livre. Amália nos conta um pouco desse exercício em sua prática com alunos mais novos:

Muitos desses filmes que exhibo no Cineclube não têm nem uma história com início, meio e fim. É uma outra coisa. Às vezes é uma ideia, uma emoção. Na

¹⁸ A escola da Amália participa do Projeto Cineclube nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, já citado no capítulo anterior.

hora deles comentarem depois é engraçado. Alguns, principalmente os mais agitados ou os menores, não querem esperar para falar no final, porque eles são muito imediatistas, então, no meio do filme eles querem comentar na hora. Eu digo: guarda que no final a gente conversa sobre isso! E eu fico tentando mostrar isso para eles. E aí, qual o momento que você achou que era triste? Pra gente conversar sobre o filme com os pequeninhos então é muito difícil segurar, é engraçado, eles querem ir falando o tempo inteiro. É interessante. Dá para ir mexendo com isso e ir trabalhando e eles gostam, tem comentários deles no blog da sala de leitura. Eles fazem as críticas deles ou recontam as histórias dos filmes, desenham, eles gostam. (Amália)

As outras duas ações descritas por Bergala (2008) são “tecer laços entre os filmes”, já abordada nesse capítulo, e “designar, tornar-se um passador” que fala de um lugar diferente para o professor, que sai do seu papel institucionalizado e se propõe a correr riscos, fazer descobertas junto com os alunos, expor seus gostos e suas relações com as obras de arte. Penso que a própria escolha de trabalhar com animação na escola já se configura como uma ação de um “passador”, pois foi, para as quatro professoras, desde o início algo novo e, de certa forma, ousado, que elas foram descobrindo (e parecem continuar nesse movimento) enquanto praticavam com seus alunos.

3.4 Porque produzir animação na escola?

Uma questão importante refere-se a por que essas professoras escolheram trabalhar com animação na escola. Essa pergunta esteve presente em muitos momentos da pesquisa. No questionário distribuído sobre o consumo cultural (apêndice C) havia perguntas sobre isso, nas entrevistas esse assunto também apareceu e na mesa promovida na UNIRIO foi a pergunta escolhida para provocar as falas das professoras:

Por que animação na escola? Também dá para responder com uma outra pergunta: por que não? Por que não seria interessante entrar na escola? Primeiro que vida na escola, que é o significado de animação¹⁹, é o que é mais importante, né? É o sair do didatismo e trazer a escola o máximo para a vida e para o que existe no mundo lá fora. Eu acho que isso é uma das coisas mais importantes, fazer com que as crianças consigam vivenciar diversas linguagens e serem, além de espectadores, terem também uma visão mais crítica e serem também autores. Se a gente deixar, a escola acaba trabalhando muito só em cima da leitura e da escrita tradicional,

¹⁹ “ANIMAR, do latim *animare*, significa ‘dar alma’. Uma pessoa que acorda e fala: ‘hoje estou animada!’ quer dizer que está cheia de vida, cheia de energia e pronta a fazer muito movimento. ‘Anima’ vem do grego ‘anemon’, que tanto podia significar ‘alma’ como ‘movimento’, ou ainda, ‘vento’(...) ANIMAÇÃO, além de significar alegria, disposição e energia, sinais positivos para a vida e a alma, é também o nome pelo qual conhecemos a arte de criar movimentos através de uma ilusão ótica. (MAGALHAES, Mimeo, p. 5)

como se as outras linguagens que estão aí no mundo não tivessem presentes no nosso dia a dia e nós não tivéssemos que ser autores delas. Eu acho que é importante levar cada vez mais todas as outras tecnologias e linguagens para dentro da sala de aula e a animação tem uma coisa maravilhosa que é o encantamento que causa nos alunos. (Amália)

Amália parte da etimologia da palavra animação para falar da importância da escola dialogar com a vida, com o mundo, incluindo a presença de outras linguagens, que não só o texto escrito. Segundo Sibilia (2012) a escola, como todo o seu classicismo, está ainda muito distante dos modos de ser contemporâneos das crianças e jovens. Para a autora, as novas subjetividades que florescem atualmente manifestam clara desconformidade com a escola tradicional, que precisa de novos artefatos para dialogar com os alunos, algo que Amália diz procurar fazer em sua prática, trabalhando com a animação.

Uma outra questão colocada nas entrevistas com as professoras foi sobre o início desse trabalho com animação. Por que começaram a animar? O que as despertou para isso?

Foi um acaso. Eu sou professora de artes visuais, então eu trabalho com artes visuais, mas não animadas, digamos assim. A minha primeira experiência foi a partir desse trabalho da arte por correspondência, só que em vez de ser por correspondência comum, eu pensei na correspondência on-line, mas em vez de ser por e-mail que é uma coisa que os alunos quase não usam, é através de uma rede social que eles usavam na época, o Orkut. Eu escaneava os desenhos, fotografava, depois sonorizava e editava no Movie Maker. Então a partir daquele espaço, daquele trabalho de troca, foi minha primeira necessidade de trabalhar o audiovisual para colocar o trabalho deles lá. E logo depois aconteceram de vir os cursos da MultiRio e por estar fazendo o curso eu fui aplicando, então eu fui fazendo e fui aplicando as atividades com os alunos, aprendendo mais com isso e eles foram gostando. É diferente você fazer um trabalho parado e um trabalho que se movimenta. Ganha vida o desenho se movimentar. E aquilo foi crescendo e depois eu fiz o Anima Escola e já achei mais interessante ainda, já aprendi novas coisas, novas possibilidades. Foi nascendo o gosto (risos). De início nem foi uma escolha, foi uma necessidade, daí fui fazer um curso e gostei, fui aplicando, vi que os alunos gostavam desse tipo de trabalho também e foi assim. (Imaculada)

Eu comecei quando fiz o Anima Escola em 2008. Tinha dificuldade de mexer com computador, filmadora, porque uma coisa é você ter a ideia, eu tenho a ideia. Ah, vamos filmar nesse ângulo, ah vamos fazer assim, vamos pro lado de fora da escola. Eu tenho a ideia, mas como eu vou fazer... aquilo ali foi um aprendizado apanhando, foi um curso muito bom, o curso foi uma grande dificuldade pra mim,. Eu fazia entre o horário de duas escolas, eu dava aula de manhã, ia para Botafogo para o curso, voltava e dava aula depois, então foi uma coisa bem apertada. Eu era a última a chegar e a primeira a sair. Apesar de que eu me metia lá, fazia sempre tudo, corria atrás do prejuízo, mas eu aprendi mesmo fazendo com os alunos, na prática.(Tatiana)

(...)Então agora a gente não precisa só apreciar (assistir filmes). A gente pode também colocar um pouco a mão na massa e acho que isso é que é muito gostoso. Eu trabalho com animação na escola desde 2003, estamos fazendo 10 anos de animação na escola, mas a gente começou com brinquedos óticos, com pequenos gifs animados, que eram personagens de histórias que a gente animava até a gente ter uma câmera e começamos em 2005 a fazer o primeiro curtazinho de 1 minuto, muito tempo! Parece que não, mas é coisa à beça! Em 2006 eu fiz os cursos do Anima Escola e desde então participo da fase de Produção Autônoma com os filmes que faço com os alunos. (Amália – fala da reunião com os professores da etapa de Produção Autônoma 2013)

As buscas, as dificuldades enfrentadas pelas professoras nesse início de percurso do trabalho com a animação na escola, cada uma relata em seu caminho percorrido. Para todas, no entanto, a formação, seja pelo Anima Escola ou outros cursos, aparece como fundamental para iniciar esse trabalho com animação. Segundo Duarte (2008), apesar de muito se falar da necessidade de incorporar o audiovisual no cotidiano das escolas no Brasil, os professores de ensino fundamental e médio não dispõem em sua trajetória escolar e acadêmica, de uma preparação específica para isso. Cabe ressaltar aqui, que além da necessidade de incorporar o audiovisual nos currículos das universidades, o que parece estar acontecendo ainda que lentamente nos últimos anos, deve haver uma responsabilização dos governos para que, através de políticas públicas, garantam o acesso dos professores a esse tipo de formação de forma continuada, além do contato e vivência com a cultura cinema.

Para fechar esse capítulo sobre as relações dos professores com o cinema e a animação, trago algo que parece significativo sobre o trabalho que desempenham com a criação de filmes de animação na escola. Uma questão que constava no roteiro das entrevistas com as professoras era se também produziam filmes próprios, fora do âmbito escolar. O objetivo era saber como se dava essa relação com a realização de filmes. Seriam elas também realizadoras de filmes em seu cotidiano fora da escola? A resposta para essa questão foi unânime.

Não, nunca fiz nada meu. A professora de artes quer fazer uma animação comigo. Ela me canta há dois anos, mas eu falo para ela: eu não tenho tanta técnica assim como você pensa. As falhas são enormes. Eu tenho pouca bagagem técnica para fazer isso. Eu não sou profissional de animação, por isso acabo não fazendo (...) Eu não tenho problema nenhum em compor música junto com crianças, escrever junto com criança, mas eu não sou poeta, não sou compositora. Entendeu? (Amália)

Não, esse trabalho eu só faço na escola mesmo. Já é difícil fazer com os alunos, imagina ter que fazer sozinha? (Tatiana)

Não, só na escola. Eu acho que eu não tenho muito talento. Eu consigo até achar algum talento a partir deles, eu vejo as coisas que eles estão fazendo e consigo interagir com eles e com as pessoas que estão fazendo. Eu já dei aquele workshop que eu fiz com os professores que resultou na vinheta do nosso Cineclube da Mario Piragibe, mas, assim, eu ter toda a ideia, eu não tenho. Fazer um filme sozinha eu nunca experimentei, mas quando eu vejo as pessoas tendo a ideia, eu consigo interagir bem com as ideias que vão surgindo das crianças ou de quem estiver fazendo. Eu vejo aquilo e dali já dá uma ideia, já troca e eu já dou uma sugestão e eles dão também, então acaba ficando um trabalho coletivo, de troca também. (Imaculada)

Não, nunca fiz nada em casa eu sozinha, nunca. Engraçado, né? Eu acho mais legal o processo com eles do que eu montar uma coisa minha. Eu gosto de fotografia, isso eu gosto e também faço sozinha. (Alessandra)

As professoras citam falta de talento e técnica apurada para realizarem animações próprias. O saber para a realização de filmes de animação está em suas falas vinculado ao ato de mediar as criações dos alunos. É necessário conhecer a técnica, no entanto o mais fundamental é saber conduzir os alunos nesse processo. É um saber próprio do professor, que difere do conhecimento e experiência que precisa ter um diretor de cinema. E a escola se afirma justamente como esse lugar em que é possível experimentar, errar, realizar produções que não necessitam de qualidade técnica profissional, que tem como enfoque a vivência do processo e não apenas o produto final.

Essa pergunta feita para os professores teve também como objetivo buscar responder uma das questões colocadas para a pesquisa: Como estariam os professores constituindo-se como narradores nesse processo de produção? Percebi que as professoras colocam-se como narradoras de histórias animadas quando essas são produzidas em parceria com os alunos, quando têm autoria coletiva, quando estão em seu lugar de professoras, mas exercendo a função de passadoras (Bergala, 2008). A busca por algo novo para suas práticas, por diferentes formas de expressão, o desejo de inserir o cinema na escola e as descobertas feitas com os alunos marcam esse processo. A forma como cada professor trilha esse caminho será o tema do próximo capítulo, que vai aprofundar a análise da criação de suas pedagogias da animação.

4 PEDAGOGIAS DA ANIMAÇÃO

Onde não há tudo, mas onde cada palavra, cada olhar, cada gesto tem fundamentos.

(BRESSON, 2005, p. 31)

- A Animação não é a arte dos DESENHOS-que-se-movem mas a arte dos MOVIMENTOS-que-são-desenhados.

- O que acontece entre cada fotograma é muito mais importante do que o que existe em cada fotograma.

- A Animação é portanto a arte de manipular os interstícios invisíveis que se encontram entre os fotogramas.

Norman McLaren (in MARTIN, André Martin
apud MAGALHÃES, 2004)

Nesse capítulo procurarei responder as principais questões colocadas para a pesquisa, relacionadas à construção das pedagogias da animação pelos professores e à criação de narrativas na escola através da animação. Procurarei pensar na dimensão *narradora* e *passadora* desses professores na construção da experiência vivida por eles com seus alunos nas animações produzidas. O termo pedagogia da animação, inspirado na pedagogia dos cineastas²⁰, nasce do pressuposto de que há gestos pedagógicos nos modos de fazer cinema e que cada professora desenvolve uma pedagogia própria a partir das escolhas feitas durante o processo de criação dos filmes de animação com seus alunos.

Para refletir a respeito da criação das pedagogias da animação foi fundamental saber quem são esses professores, ouvi-los sobre como realizam a produção dos filmes de animação com seus alunos, aprofundando sobre os fundamentos das “palavras, olhares e gestos”, como cita Bresson na abertura do capítulo, utilizados na criação das diversas etapas desse processo. Foi preciso olhar para diferentes aspectos relativos à criação dos filmes de cada professora,

²⁰ A pedagogia dos cineastas é uma proposta das professoras Adriana Fresquet e Anita Leandro (UFRJ) de buscar o que há de pedagógico no processo criativo dos cineastas. A pedagogia de Abbas Kiarostami foi discutida durante a disciplina *Pedagogia dos Cineastas* que cursei em 2012, lecionada pela professora Adriana Fresquet no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

observando as regularidades, os elementos privilegiados, suas fontes e critérios. Tais fundamentos do fazer delas carrega narrativas e experiências assim como vão constituindo uma pedagogia/modo ou forma de contar.

Após a análise de todo o material coletado no campo, incluindo os filmes realizados, as entrevistas feitas, encontros presenciais com os professores, falas da mesa do evento na UNIRIO, entrevistas e textos das professoras já publicados, foram criadas algumas categorias para a reflexão sobre a criação das pedagogias da animação pelas professoras. As categorias abaixo elencadas abarcam as etapas do processo de criação e produção dos filmes e a análise das obras realizadas, possibilitando a percepção das semelhanças e peculiaridades da pedagogia da animação de cada professora:

- atividades realizadas (ou não) como introdução ao universo da animação e preparação para a produção dos filmes;
- escolha dos temas, criação do argumento e roteiro dos filmes;
- processo de produção dos filmes;
- o que há em comum nos filmes já realizados.

Em seguida procurarei abordar aspectos da pedagogia da animação de cada uma das quatro professoras, a partir dessas categorias estabelecidas. Inspirada no que diz Norman MacLaren na abertura do capítulo, penso que analisar as pedagogias da animação das professoras é também uma busca por tornar visível os “interstícios invisíveis que se encontram entre os fotogramas” dos filmes feitos nas escolas.

4.1 A pedagogia da animação de Alessandra

A animação impulsionou um instinto desafiador, de fazer o novo, começar a trilhar um caminho nunca antes pensado por mim. Tive certeza de que este caminho valia a pena quando vi o mesmo encantamento nos olhos dos meus alunos.

Alessandra (ANIMA MUNDI, 2013)

Alessandra é professora de sala de leitura de uma escola municipal do Rio de Janeiro e em 2013 realizou a animação *Voo* com alunos do 6º ao 9º ano que iam à sala de leitura durante o contraturno escolar. Já produziu também, em anos anteriores, filmes com alunos do primeiro segmento (ver todos os filmes realizados por Alessandra no apêndice E).

Nas primeiras conversas com as quatro professoras, pude perceber que todas tinham como prática em comum a apresentação das técnicas da animação para os alunos antes de iniciar a produção do filme. Essa apresentação se dava quase sempre através de atividades com brinquedos óticos ou aparelhos pré-cinema²¹, como também são chamados, já que não utilizam câmeras ou computadores para a realização de animações. Alessandra deu bastante ênfase a essa questão durante as nossas conversas.

Eu nunca começo um processo de animação do nada, eles sempre experimentaram, mexeram, fizeram brinquedos óticos, viram como é que a coisa funciona, analisaram, assistiram um making of, experimentaram algumas coisas para ter ideia do que é, o que é mexer. Estamos fazendo esse filme desde antes das férias de julho porque foi todo um processo. Na verdade desde o ano passado essas crianças já experimentam coisas de animação, Pivot, brinquedo ótico, a gente já experimenta algumas coisas nesse sentido. Eu construí isso daqui (mostra um mini zootrópio - ver figura 8). São alunos de várias séries que por vontade própria chegaram aqui na sala de leitura. “Ah, eu gosto de desenhar, eu quero ver”. Porque primeiro a gente fez vários momentos com eles junto com a aula de artes, na sala de leitura, com o computador. A gente teve momento de experimentar os brinquedos óticos, deles criarem. Fizeram flipbooks, fizeram aquele folioscópio também. Então as crianças que tinham vontade e que podiam vir fora do horário, porque elas vêm no contraturno, começaram a vir. Foi por vontade delas. Outras vieram depois, ah posso entrar, eu estou gostando disso, eu posso ajudar? E eles foram ao Anima Mundi. Crianças que foram ao festival e nunca tinham visto nada parecido, participaram das oficinas, então algumas dessas crianças não gostam de desenhar, não sabem desenhar, mas por terem ido ao festival e terem participado das oficinas, falaram: eu quero fazer isso! Ali eles experimentaram, caminharam por um espaço até então diferente, né? E viram que é possível fazer e fizeram. Então isso é muito legal também porque gera curiosidade, mas nem todas as turmas que eu trabalhei tinham ido ao festival anteriormente. Então eu sempre fiz isso, brincar no Pivot²², fazer um flipbook. (Alessandra)

Alessandra conta como vai conquistando os alunos e motivando para que se envolvam no processo de produção do filme. O trabalho começou com a apresentação de brinquedos

²¹ Flipbook, zootrópio, fenaquistoscópico, foliscópico são alguns dos dispositivos óticos inventados ao longo do século XIX, antes da invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière. Foram criados por cientistas que estudavam a ilusão do movimento e deram origem ao cinema.

²² *Pivot Animator* é um software que possibilita criar uma animação com figuras de palitos ou elementos básicos movendo as articulações das figuras sem a necessidade de redesenhá-las em cada quadro.

óticos na escola e ganhou força com a ida dos alunos ao festival Anima Mundi, onde além de assistir a filmes, eles participaram de oficinas em diferentes técnicas de animação²³. A experiência vivenciada nas oficinas estimula os alunos, como relata a professora, a quererem participar do trabalho desenvolvido na escola que, no caso de Alessandra, acontece por adesão espontânea dos alunos que vão para a sala de leitura no contraturno para as atividades com animação. Em visita à sala de leitura da escola de Alessandra, pude ver uma caixa com todos os brinquedos pré-cinema feitos pelos alunos.



Figuras 6, 7 e 8 - Brinquedos óticos: Flipbooks, Taumatrópios e um zootrópio feito de caixa de dvd na escola da Alessandra.
Fonte: Arquivos de pesquisa.

Possivelmente essa prática de introduzir os alunos ao cinema de animação através dos brinquedos óticos, que aparece não só no depoimento de Alessandra, mas de forma recorrente nas pedagogias da animação de outras professoras, está relacionada à vivência que elas próprias têm nos cursos para professores do Anima Escola, onde os brinquedos óticos são apresentados nas primeiras aulas, acompanhados de uma introdução teórica à história do cinema e da animação. Outras formações de professores voltadas para o audiovisual também

²³ Nas oficinas do Estúdio Aberto, que acontecem durante o Festival Anima Mundi, o público realiza pequenas cenas de animação com ajuda de monitores. As oficinas são: massinha, pixilation, areia, zootrópio, 2D e animação em película.

têm em seus programas aulas dedicadas aos brinquedos óticos que, inventados por cientistas que pesquisavam a ilusão do movimento, deram origem ao cinema - os filmes, não só de animação, mas também os de *live action*²⁴ tecnicamente são fotos de imagens fixas projetadas em sequência em uma velocidade rápida, dando a sensação de um movimento contínuo.

Para a confecção desses brinquedos, basta apenas lápis, papel, tesoura e cola, materiais utilizados cotidianamente nas escolas e, através deles, de maneira muito simples, torna-se possível entender o mecanismo básico de se produzir a ilusão do movimento.

Nas aulas dos cursos para professores do Anima Escola chama a atenção o encantamento causado pela possibilidade de se conseguir dar movimentos aos desenhos utilizando materiais tão simples. Diante das expressões e comentários dos professores vemos que desenham e brincam, revisitando lembranças de suas infâncias, como os desenhos nos cantos dos cadernos, que folheados, se faziam de *flipbooks*. E depois levam essa experiência para a sala de aula, na tentativa de tocar os alunos da mesma forma como foram tocados, como o “passador” de Daney (apud BERGALA, p. 63-65). Fresquet (2013) diz que “Professor, cineasta e artista, todos fomos crianças. Nesse sentido, no seu encontro com os alunos por meio do cinema, o docente se vê diante de uma ponte e de uma ruptura” (p. 52). A ponte, segundo Fresquet, seria justamente essa busca pela criança que habita o professor que o leva a experimentar o prazer do cinema, prazer nitidamente vivenciado nos exercícios praticados por ele com os brinquedos óticos.

Magalhães (2004) em sua dissertação em que apresenta o conceito de animação espontânea nos ajuda a entender como essas atividades podem tocar de forma profunda alunos e professores, uma vez que estão diante de aparatos simples, que não utilizam tecnologia alguma e se confundem com brincadeiras.

Minha conclusão, depois de vivenciar e acompanhar, por pelo menos duas décadas, diferentes cursos e oficinas de iniciação à animação, é a de que os iniciantes têm mais facilidade em animar quando 'pegos de surpresa', quando ativam a criatividade sem pensar nas dificuldades ou numa expectativa de resultado, quando são motivados prioritariamente pela emoção. (MAGALHÃES, 2004, p. 105)

Essa emoção citada por Magalhães pode ser ativada com as atividades com brinquedos óticos que, por serem simples brincadeiras, possibilitam que o aluno se surpreenda e seja fisgado pela possibilidade de dar vida e movimento ao que sua imaginação permitir.

²⁴ *Live action* é o termo utilizado para filmes que utilizam atores reais, distinguindo-os dos filmes de animação.

Alessandra diz acreditar que esse trabalho prévio gera curiosidade nos alunos, levando-os a quererem se envolver na produção do filme.

Outro aspecto de análise nas pedagogias das professoras é perceber como ocorre a escolha dos temas para as animações. Olhando para o conjunto de filmes já realizados por Alessandra com seus alunos, minha primeira percepção foi de que os temas eram bem variados, alguns inspirados em livros e outros ligados a assuntos estudados em sala de aula com os alunos, como animais que habitam a savana, o pintor Picasso e Copa do Mundo. Quando perguntei sobre a escolha dos temas, Alessandra disse que procura fazer do trabalho com animação algo que não seja estritamente ligado aos projetos da escola.

*Eu não gosto de usar a animação de forma didática, dentro do projeto da escola. Não que eu fugisse do projeto da escola, por exemplo, no (filme) Maria vai com as Outras, a escola estava trabalhando valores, que foi tratado também no filme. Mas eu não gosto de seguir para o lado didático. Eu acho que **animação tem que ser um momento em que os alunos estão na escola, fazendo coisas de escola e acham que não estão**, acho que é isso também, entendeu? É um momento que eles estão ali, que estão fazendo uma coisa que eles estão a fim de fazer e que teoricamente não está em livro, não tem que estudar para a prova. É diferente de você colocar uma folha de redação e dizer: produza um texto. Ali eles estão produzindo um texto deles, riquíssimo, fazendo inúmeras interpretações de textos já existentes e não tem prova. Você vê, eles vêm fora do horário porque querem. Eles estavam em tempo vago, podiam descer para o recreio e subiram. Tem que ter **alguma coisa que faça eles quererem estar na escola**. Eles pedem para beber água 500 vezes, eles querem ir ao banheiro 600, então tem que ter alguma coisa que faça a escola ser um lugar legal. Tem um professor de história da outra escola que diz: **o que você lembra dos seus professores?** Você lembra de oração coordenada, oração subordinada? Não, **você lembra da pessoa**, você lembra de um livro, de uma leitura que foi feita, de uma festa que teve, **você lembra é das relações, então a escola tem que ter isso.** (Alessandra)*

Na pedagogia da animação de Alessandra a opção por não trabalhar com assuntos ligados ao projeto ou currículo escolar aparece de forma marcante em sua fala. Não só na escolha dos temas, mas também do tempo para se fazer a animação, Alessandra busca quebrar com a rotina da escola. Ela desenvolve o projeto com os alunos no contraturno e no dia em que visitei a escola, os alunos, que estavam em tempo vago, foram para a sala de leitura interessados em dar continuidade ao filme de animação. As falas em negrito demonstram como Alessandra percebe o papel da animação na construção da sua pedagogia: algo que faça eles quererem estar na escola, que amplie as relações. Os temas, de acordo com ela, quando relacionados ao que motiva os alunos, geram esse afeto, esse gosto por estar ali até na hora do recreio.

Bergala (2008) diz que o cinema tem que entrar na escola como um elemento de caos e desordem, justamente para se contrapor ao lugar da ordem, da regra e do didatismo presentes na escola, como nos relata Alessandra. Sendo esse elemento perturbador, o cinema tem a possibilidade de estar na escola enquanto arte e promover o encontro com a alteridade. Esse encontro com o outro, com o que é diferente, construindo relações também aparece na fala de Alessandra quando ela diz que a escola precisa das relações (proporcionadas por momentos como o de produção de animação), pois acredita que é isso que fica na memória, na experiência dos alunos. “Ver o encantamento nos olhos dos alunos” nada mais é do que construir uma experiência que “fica” na dimensão apontada por Benjamin (1985). Como ela diz “afinal, o que você lembra dos seus professores?”. O que marca a experiência deles, alunos, faz parte da pedagogia de Alessandra.

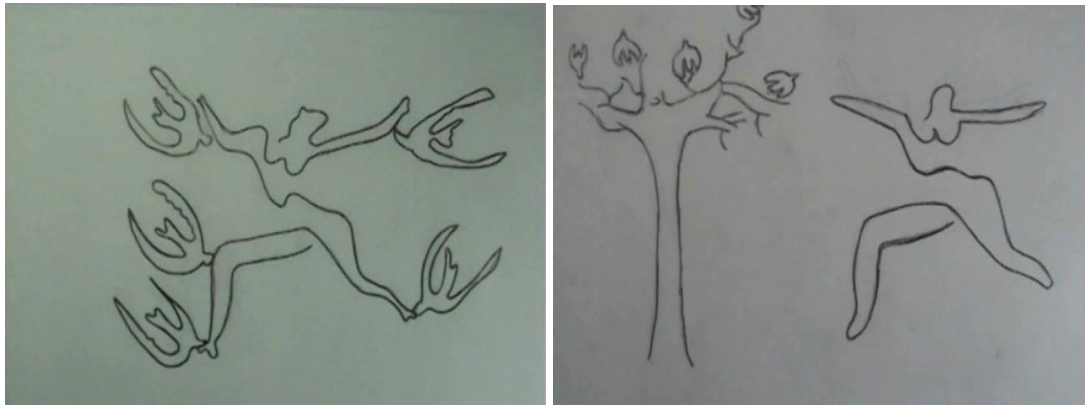
A partir da conversa com Alessandra, pude rever os filmes com outro olhar, refletindo sobre essa forma de criar com os alunos, sensível também às relações, percebendo que os filmes abordam temas que aparentemente fazem parte do currículo escolar, mas que tiveram em sua forma de realização uma preocupação em proporcionar aos alunos uma escola diferente, “um lugar legal”, como diz Alessandra, fazendo com que os alunos “estejam na escola, fazendo coisas de escola, sem saber que estão”.

No filme *Voo*, que Alessandra estava criando com seus alunos durante o período das entrevistas, o argumento²⁵ foi sugerido pelos alunos a partir de um trabalho que o professor de artes da escola estava promovendo sobre o livro *Picasso em uma só linha*, que reúne as séries de desenhos do artista feitos em uma linha única, contínua. Para inspirar o roteiro do filme, Alessandra xerocou os desenhos do livro e os espalhou sobre a mesa.

Cada criança criou uma cena. Tinha os desenhos, eu espalhei os desenhos do Picasso na mesa. Teve desenho que eles não usaram. Eles iam falando: ah podia acontecer assim com esse personagem, com esse outro podia acontecer isso. Eles partiram da linha, aí eles tiveram a ideia, como era uma linha só, ela podia se desfazer e virar o outro personagem que ele criou. Então as ideias surgiram coletivamente, mas quando eles se apropriaram foram criando outros personagens que não estão no livro. Por exemplo, a linha vai surgindo na história como? Ah podia ser a linha da pipa, a pipa não tem em Picasso. Porque quando lembraram de linha lembraram de pipa. A associação é essa. A pipa não é do Picasso, mas a linha que o Picasso pegou para fazer os desenhos, por que não podia ser a linha da pipa? Eu acho legal isso, construir a historia coletivamente, cada um ter o seu poder de criar. Eu acho isso muito legal. Então o menino falou: então deixa que eu desenho a pipa. Então esse menino que desenhou o

²⁵ Argumento é um registro da ideia geral do filme.

storyboard da pipa, ele desenhou tudo, toda a cena da pipa. Agora tem crianças que começaram a desenhar uma coisa e a outra pedia: ah deixa que eu termino para ela. E pegava o último traço e terminava. Aí a gente comenta um pouco também como são feitos os grandes longas. Eu falo, o autor, digamos o Disney, ele criou os traços, os personagens, mas animar aquelas cenas todas, tem a primeira e a última. Aquele meio, aquele monte de cena, tem um monte de gente trabalhando, né? (Alessandra)



Figuras 9 e 10 - Imagens do Filme *Voo*, inspiradas no livro de Picasso.

Fonte: DVD Anima Escola 2013.

Como Alessandra conta à medida que os alunos se apropriavam, iam inventando e dialogando com a obra de Picasso, colaborando de forma coletiva para o filme, mas com momentos em que criavam também individualmente, tanto na elaboração do roteiro, quanto na realização das cenas. A associação que fizeram da linha do Picasso com a pipa para a forma como a animação foi construída teve a mediação de Alessandra, que possibilitou que eles dialogassem com a obra do pintor, dando abertura à sensibilidade dos alunos. O exercício de construção de uma animação coletivamente traz aprendizados enormes para os alunos, que na escola ainda trabalham grande parte do tempo individualmente. Bergala (2008) manifesta uma preocupação quando à criação coletiva, pois considera fundamental que os alunos sejam confrontados individualmente com o gesto de criação: “Independentemente da situação pedagógica concreta, é preciso a qualquer preço administrar os dois tempos: o da criação individual e o da criação em grupo” (BERGALA, 2008, P. 207). Equilíbrio que Alessandra parece tentar estabelecer ao propor que cada aluno crie sozinho uma cena, a partir de um argumento criado coletivamente.

O filme *Voo* foi todo feito em 2D²⁶, técnica pouco utilizada em animações realizadas nas escolas, já que é muito trabalhosa. Para cada segundo são necessários pelo menos 10 desenhos, ou seja, 600 desenhos diferentes para 1 minuto de animação. Alessandra explica o motivo da escolha da técnica em 2D.

*Eu nunca tinha feito um filme inteiro em 2D. Tinha feito um pedacinho em 2D no Diário de Bordo (filme realizado por Alessandra em 2007), que uma aluna desenhou, eu achei aquilo lindo e ela animou aquele pedacinho de um papagaio falando e um outro pedacinho de um barquinho indo embora. Quando eles deram a ideia do filme em cima do livro do Picasso em uma só linha, a gente começou a pensar nas técnicas, em como fazer a linha. Ah, vamos pegar um barbante e a gente põe um pedacinho de imã no barbante. “Não vai dar certo!”. A gente não sabia como imantar um fio de forma que ele pudesse ficar colado num quadro de fotos. Então a gente faz na mesa, mas na mesa pode mexer e o fio não pode mexer senão ele sai do lugar. **Aí pensamos: então vamos fazer com desenho mesmo e o pessoal do desenho: eu sei desenhar, eu gosto, eu quero. Aí foi para o desenho, mas por causa do tema, entendeu?** (Alessandra)*

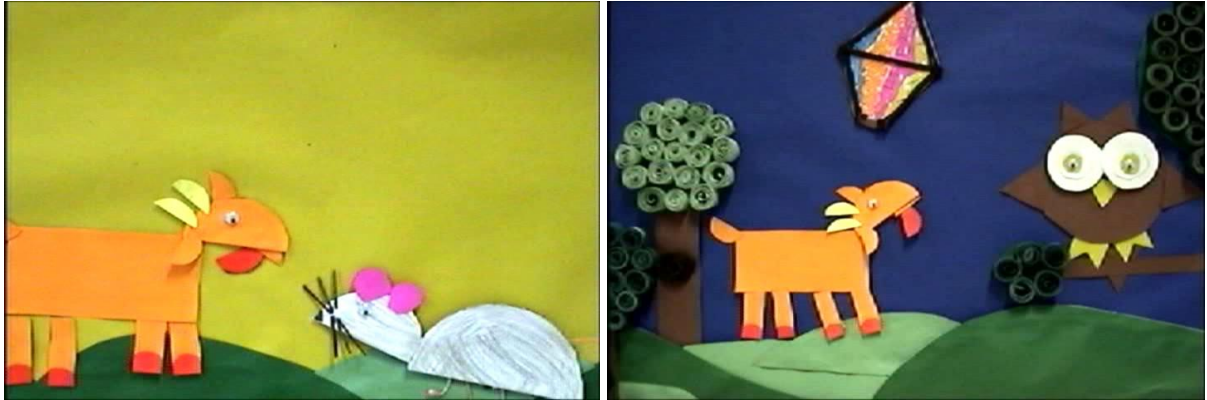
A opção pelo 2D passou, portanto, pelo tema quando escolheram fazer a animação a partir dos desenhos de Picasso, mas a fala de Alessandra mostra também que seu conhecimento e experiências anteriores de animar com os alunos os ajudaram a perceberem que animar um barbante, seja num quadro imantado, seja numa mesa, seria um trabalho muito minucioso e difícil de ser realizado no ambiente escolar. O desenho, nesse caso, parecia mesmo a melhor escolha.

As cenas foram desenhadas a partir dos *storyboards*²⁷. Sobre a realização de *storyboards* para os filmes, Alessandra diz que ajudam a planejar o trabalho e sempre que pôde passou por essa etapa na criação das animações com seus alunos. No caso do filme *Voo*, cada aluno fez o *storyboard* da cena que estava criando, possibilitando que tivessem uma ideia geral do filme ao juntarem os *storyboards*.

Os alunos sempre partem de um planejamento prévio. Eles desenharam o que imaginam, fazem rascunhos, dão sugestões. Apesar de algumas vezes eles mudarem ou adaptarem algo que tinha sido posto no storyboard. “Fogo no céu” foi o único filme que não produzimos um storyboard. Porque, além de os alunos serem bem pequenos, usamos o próprio livro e suas imagens como um storyboard. (Alessandra)

²⁶ 2D é o desenho animado em que cada desenho é feito em um quadro, formando uma sequência. Nos estúdios de animação são utilizadas mesa de luz para dar transparência ao papel tornando-se possível ver o desenho anterior. Nas escolas eles normalmente utilizam folha de papel manteiga, como fez Alessandra.

²⁷ *Storyboard* é uma sequência de quadros onde são desenhadas as cenas do filme, incluindo o ângulo da câmera, a iluminação desejada, etc. Cada um desses desenhos pode ser acompanhado ainda de anotações sobre a cena, tais como a descrição da ação, do movimento, o som (ou sons) que a acompanharão, ou qualquer outra informação que se julgar importante. Os *storyboards* são, de uma certa forma, uma etapa intermediária entre o roteiro do filme e sua realização na prática.



Figuras 11 e 12 – Imagens do filme *Fogo no Céu*.

Fonte: DVD Anima Escola 2008.

Bergala (2008), ao propor a criação de filmes na escola, afirma que a prática do *storyboard* pode se revelar pedagogicamente desastrosa se for mal compreendida e que seria um grande absurdo pedir que uma criança imaginasse um plano de antemão, a luz da cena, etc. Cabe mencionar aqui que a utilização desse instrumento pelas professoras pesquisadas, assim como aborda Alessandra, é bem diferente da definição do seu uso profissional, da qual Bergala se refere (em que o diretor define no *storyboard* o enquadramento, a luz da cena). Como atenta Alessandra, o *storyboard* é uma forma de organizar o trabalho de produção do filme, quando os alunos através dos seus desenhos pensam e planejam como vão contar aquela história, servindo como um guia que pode, no entanto, ser modificado posteriormente no momento de animar.

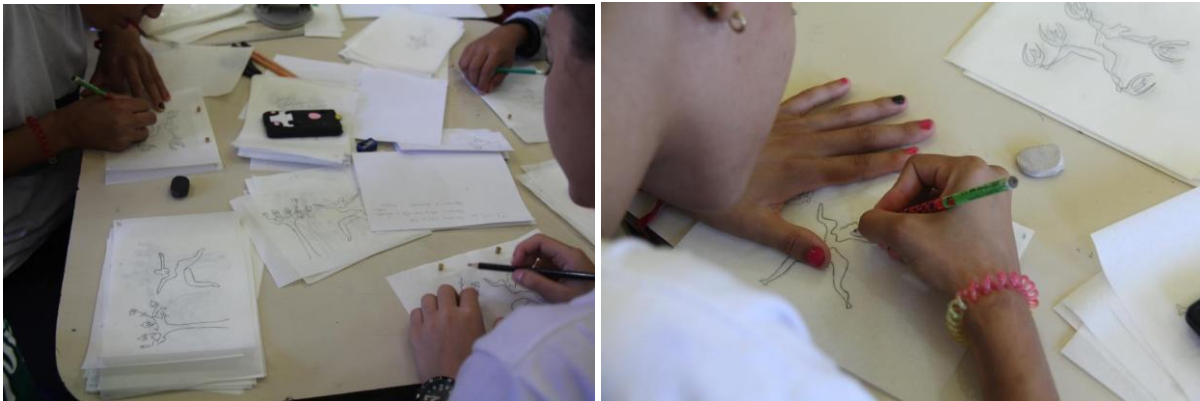
Ao assistir à animação *Voo*, produzida em 2013, chama a atenção os movimentos de câmera, realizados através dos desenhos, algo bem sofisticado para um grupo que aparentemente está se iniciando na produção de animações. Alessandra contou que:

Muitos gostam do gibi e já têm ideia, por isso, aquele negócio de aproximar, do zoom, eles já conhecem isso. Por exemplo, ela gosta de Mangá (aponta para uma aluna). Então eles já têm esse conhecimento dos planos pelos gibis. Então essa história da pipa aproximar, do galo que ficou grande e depois foi ficando pequenininho, diminuindo. Isso também foram contribuições deles que eu achei muito legal. Muito legal, mesmo! E aí eles perguntaram: como eu vou diminuir, mantendo as mesmas proporções para não perder? Aí eu falei, então vamos diminuir na Xerox, entendeu? As soluções e como a gente vai conduzindo não tem muita fórmula. Vai surgindo, vai acontecendo de acordo com as necessidades, com as dificuldades, o que dá certo com um a gente copia. (Alessandra)

Como relata a professora, os alunos levam suas referências e conhecimentos de outras mídias (como o gibi) para dialogar com o trabalho de animação. Alessandra, em sua pedagogia da animação, permite que seus alunos contribuam com seus saberes e junto com eles, como o “passador” de Daney, vai buscando soluções para os desafios que surgem, descobrindo juntos o que para todos é desconhecido.

Na verdade, na verdade, eu estou quebrando a cara. Mas eu acho que é isso, o professor também quer trabalhar com um desafio, a gente não gosta de ficar fazendo sempre a mesma coisa. Porque para mim isso (animação em 2D) também é novidade, entendeu? Não é uma coisa que eu tenha muito domínio, eu estava acostumada com massinha, com recorte. O recorte é na hora, você põe o bonequinho ali, mexe e já vê na hora. Eu acho mais fácil do que o desenho que você produz tudo e depois fotografa, parece uma caixinha de surpresa. É engraçado que eu não desenho nada, eu não sei desenhar nada, então é até um desespero para eu poder ajudar as crianças. Será que vai dar certo? E se não der, será que vamos ter que fazer tudo de novo? Vai dar tempo de desenhar? (Alessandra)

Voo foi o primeiro filme de Alessandra feito em 2D e ela relata ter sido um grande desafio já que nas outras animações, que fez com os alunos, ela trabalhava com outras técnicas, como recorte e massinha. Trabalhar com novas formas de fazer animação com os alunos parece um estímulo para a professora que procura descobrir coisas novas.



Figuras 13 e 14 – Alunos desenhando para a animação *Vôo*.

Fonte: arquivos de pesquisa.

Alessandra conta que também leva suas referências para compartilhar com os alunos, à medida que a ideia do filme vai ganhando um formato.

Eu trouxe “Sonhos” de Akira Kurosawa para eles assistirem a história de entrar dentro de um quadro, entrar dentro da obra de um autor, de um

artista plástico, né? Aquela história do campo de trigo, que os corvos voam do Van Gogh, eu acho que tem um pouco a ver com esses pássaros voando, quando eles falaram dos pássaros voando eu logo me lembrei do Kurosawa, entendeu? Os textos acabam conversando, eles acabam trazendo as referências que eles têm anteriores para o trabalho também. Isso também é legal! Eles assistiram ao curta, você já deve ter visto, que ganhou o melhor curta de animação do Oscar “Os fantásticos livros voadores”. Nesses livros voadores, são os livros que carregam o personagem, não é isso? Ele sai voando carregado por livros que batem asas. Eu acho que essa história dos pássaros também, quando eu vi, quando eles desenharam, eu vi os fantásticos livros voadores ali. Então têm coisas que a gente reconhece nas outras obras, mas que às vezes eles nem assistiram. É uma coisa que eu acho que está meio no inconsciente coletivo também, não sei. Isso é muito legal! (Alessandra)

As falas de Alessandra estão sempre cheias de referências literárias, não à toa, já que ela é professora de sala de leitura. Ao assistir aos filmes que ela já realizou, pude perceber que alguns eram inspirados em livros. Ela traz referências de livros, obras de arte e filmes levando para o diálogo com os alunos todos os seus gostos culturais. Xavier (2008), ao falar da adaptação da literatura para o cinema, nos lembra que “a passagem para o cinema é a criação de outra obra que criará o seu mundo, em diálogo com o texto, mas com toda a liberdade” (p.16), algo que Alessandra parece procurar fazer, como relata em uma das últimas conversas que tivemos, quando eu quis saber o que ela via em comum nos filmes que já tinha feito com os alunos. Não foi uma resposta rápida, nem para ela, nem para as outras professoras. Alessandra, depois de pensar um pouco, pontuou:

*Eu acho que em todos, de certa forma, **eu sempre busquei na literatura uma referência**, eu nunca parto do nada. Eu sempre busco, até mesmo quando não é animação, quando é vídeo que eu faço, “Vida em Manchete”, “Marido e Mulher” foram baseados em crônicas do livro “Para gostar de ler”. Eu sempre busco a literatura e por incrível que pareça, esse filme (Voo), apesar de ser Picasso, é baseado em um livro de Picasso, chamado “Picasso em uma só linha”, então também é literatura. **Eu sempre busco isso, talvez por estar dentro de uma sala de leitura e por achar que isso aproxima o aluno da literatura.** Por a sala de leitura ter como proposta a formação de leitores e eu achar que isso é mais um momento de estar aproximando da literatura e da formação de leitores. Então eu acho isso, primeiro é a proximidade com a literatura, com as obras e principalmente o acervo da sala de leitura. Tanto é que no Cineclube a gente já faz isso. Por exemplo, “Os fantásticos livros voadores”, a gente leu a história e apresentou o curta em animação. “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, que é um livro que a gente tem aqui na sala de leitura, eu passei um curta, o “Dona Cristina perdeu a memória”, que tem a ver também, que é a história de um menino, que morava em um asilo. Então a gente sempre procura, lemos “Uólace João Vitor” e eu passei “Cidade dos Homens”. Eu tenho “O enfermeiro” de Machado de Assis, que tem o conto, tem o curta. Então quando fizemos “Fogo no Céu”, “Maria Vai com as Outras” foi tudo baseado em literatura. O próprio “Ora bolas” que foi a primeira animação, era um livrinho que tinha aqui na sala de leitura que vinha com um CD do*

Palavra Cantada, que era “Ora Bola”, daquela música “oi, oi, oi olha aquela bola...”. Foi daquilo, foi dali que surgiu a história do “Ora bolas”. Então é sempre de um livro. Então a unidade, acho que seria isso, sempre baseado em um livro. Outra coisa é dar autonomia para eles criarem o texto porque, por exemplo, o “Diário de Bordo”, o texto todo é deles baseado nas literaturas de piratas, de corsários, na época estava tendo Jack Sparrow, aquelas coisas todas, então foi todo baseado, a gente tinha a coleção do Jack Sparrow na sala de leitura, então eles criaram os personagens e a história deles, mas era todo baseado nesse tipo de literatura. “Maria Vai com as Outras” eles não seguiram o texto do livro, eles recriaram em cima do que Silvia Ortoft tinha escrito. “Se criança governasse o mundo” também. Então a liberdade de interferir na obra, de caminhar dentro da obra, porque na verdade é isso. Aquela cena do “Sonhos” de Akira Kurosawa, o cara andando dentro do quadro, é mais ou menos isso, é andar dentro do livro. É meio que querer dar uma de Emília do sítio, de querer subverter a ordem. Eu não quero ser assim eu quero ser assado, eu vou fazer do meu jeito, eu vou escrever minhas memórias em vida e não em morte, é mais ou menos isso, porque eu acho que eles ainda possuem isso, esse poder de não achar que tudo tem que ser quadrado. (Alessandra)

Em sua reflexão, Alessandra foi falando de cada animação criada, costurando sua obra, a partir das relações que vê entre os filmes. O gosto por literatura e a vontade de encontrar novas formas de aproximar os alunos do acervo da sala de leitura, de possibilitar que os alunos possam “caminhar dentro da obra” recriando e “subvertendo a ordem” são fortes marcas da pedagogia da animação de Alessandra. Essa articulação entre livros e filmes é uma marca de como constrói o encontro dos alunos com a animação e como através desses fios propicia a criação de pontes e a construção de narrativas com sentido “para ficarem na memória”, tornando-se experiência para ela e para eles.

4.2 A pedagogia da animação de Amália

*Como a palavra já diz, dar alma, dar vida, esse deve ser o verdadeiro caminho da entrada da animação na escola. **Dar mais vida ao processo de aprendizagem. Criar alma nova para professores e alunos.***

Amália (ANIMA MUNDI, 2011c)

Amália também é professora de sala de leitura e faz filmes de animação com seus alunos na escola há 11 anos. Com anos de experiência, é considerada uma veterana no assunto entre os professores da rede. Seu trabalho com animação na escola já foi tema de reportagens

em revistas impressas e programas de TV da MultiRio²⁸. As animações feitas na escola já percorreram festivais no Brasil, na Argentina e na Colômbia. Amália participa todos os anos da etapa de Produção Autônoma de Filmes de Animação do Anima Escola desde 2007. Nos primeiros anos fazia o empréstimo do equipamento do projeto, hoje a escola dela possui seu próprio equipamento (câmera, computador e tripé) para a produção de animação.

As conversas com Amália, que foram realizadas durante dois anos, enquanto ela produzia na escola dois filmes em 2012 e um filme em 2013, estiveram sempre pautadas por questões políticas, mudanças impostas às escolas com as trocas de governo que, segundo Amália, atravessam e impactam seu trabalho. Esse tema esteve presente em diversos momentos, começando pela preparação dos alunos para a realização da animação. Amália contou que, assim como Alessandra, costumava realizar com os alunos atividades com os brinquedos óticos para introduzi-los no universo da animação, mas com as mudanças ocorridas nos últimos anos na sala de leitura, não consegue mais trabalhar da forma que planejava.

Antigamente quando eu tinha mais tempo, não tinha todo o meu horário preso em grade, dava para brincar com brinquedo ótico, dava para fazer muita coisa antes do filme, mas agora não dá não. A gente tem que dar conta de um monte de coisa, nunca tem professor para todas as turmas, vai caindo na cabeça da gente um monte de projeto, é um monte de coisa que despenca em cima da escola, é apostila que muda toda hora. Agora a gente não escolhe mais nem o conteúdo que vai dar em cada semestre. Já vem tudo pronto, a prova já está pronta. Antes eu podia, porque como o sistema era por projetos, eu podia parar uma semana para fazer só animação. Agora eu tenho que usar o meu tempo de centro de estudos para fazer animação. A gente já chegou a fazer 5, 6 animações no ano. Agora não dá mais. (Amália)

Esse assunto foi retomado diversas vezes em nossas conversas. Amália se ressentiu muito de não ter mais liberdade para planejar o seu tempo de acordo com as atividades que quer desenvolver. A atual gestão da secretaria de educação determinou o cumprimento pelas salas de leitura de uma grade de horários, o que significa atender as turmas por 50 minutos. Tal determinação dificulta o desenvolvimento de propostas que pedem um tempo e ritmo

²⁸ MultiRio é uma empresa Municipal de Mídia ligada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Realiza produções em diferentes mídias como revistas, livros, conteúdo via internet e programas na TV veiculados na BandRio e no canal 26 da Net.

diferentes, como a animação. Amália tenta encontrar formas de continuar desenvolvendo seu trabalho com animação na escola, utilizando, por exemplo, seu tempo de Centro de Estudos²⁹.

Para definir os temas das animações, Amália, que trabalha em uma escola de primeiro segmento, possuiu uma maneira muito própria, que articula diferentes disciplinas e parcerias com outros professores, como ela conta no depoimento abaixo:

Varia muito, desde você olhar uma maquete no corredor, que uma turma botou, gente isso daqui animado ficaria lindo! Ninguém tinha pensado e sai. Teve um ano que foi um mural na parede. Fizeram casinhas em cima da música Vilarejo, da Marisa Monte. Eles aprenderam a música e fizeram na aula de arte as casinhas, os bonequinhos, os varais, as árvores. Quando eu vi aqueles bonequinhos colados na parede do lado de fora, eu falei: Gente, se esses bonequinhos andassem e entrassem nas casas e saíssem enquanto vocês cantam, que coisa mais linda! Então a gente armou o tripé no corredor, colocou uma das crianças segurando para ninguém passar e virou uma animação. Então tem coisas inesperadas como essas, como tem crianças que às vezes chegam “tia isso dava uma animação bonita!”, como eles já fizeram, às vezes têm essas ideias. Como também tem professor que diz: ah eu quero fazer animação, mas não sei sobre o que. Aí você tem que ver o que ele está trabalhando para ver se tem algo ali, um gancho, para não ser só um trabalho de animar por animar, mas ter um gancho com o que eles estão trabalhando, para não ser um algo a mais de trabalho, que pode inviabilizar. A gente já teve situações diversas. Teve um antigo nosso, “Sopa do Ciep”, acho que é de 2005, que saiu da professora de música cantando uma versão com eles da sopa do neném e me chamaram para ver e eles começaram a fazer em massinha as coisas da sopa. E eu falei: gente, já está pronto! Vamos fazer uma animação com isso entrando na panela. Então tem coisas que eu bato o olho e falo isso vai ficar lindo como tem professor que chega com material. Às vezes com dois personagens um de cada tamanho e os dois contracenavam, aí eu ajudo. (Amália)

²⁹ Os Centros de Estudos são um cumprimento da lei LDBN 9394/96, em seu artigo 67, Inciso V, que estabelece aos professores um período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.



Figuras 15 e 16 – Imagens dos filmes *Brincadeiras de Criança* (2010) e *Nossa Escola* (2007).

Fonte: DVDs Anima Escola.

Na fala de Amália, apesar de num primeiro momento parecer que os argumentos e roteiros para os filmes surgem de maneiras muito diversas, uma segunda leitura nos deixa perceber que sua pedagogia da animação parte sempre da costura dos filmes com outras ações que acontecem na escola. Atenta ao que está sendo realizado em outras disciplinas como artes e música, ou a um desejo de determinado professor de realizar um filme, Amália parece ter desenvolvido certa habilidade e sensibilidade em desdobrar outras atividades em filmes de animação. Observando o mural do corredor ou a música cantada na aula de música, o olhar sensível da professora aliado ao conhecimento da técnica e das possibilidades da linguagem da animação permitem que os alunos possam dar uma outra forma, uma emoção diferente, uma nova vida ao que está sendo feito na escola. Fazer as animações a partir de propostas ou conteúdos que estão sendo trabalhados na escola, foi a maneira que Amália encontrou para realizar filmes na sala de leitura. Com seu apoio, outros professores da escola se envolvem no processo de criação dos filmes. Amália busca, através da animação, “dar alma nova para professores e alunos” conforme relata. Parece querer trazer um pouco da magia da animação para o cotidiano da escola.

A professora, no entanto, faz uma autocrítica de como tem feito esse trabalho, relatando que está cada vez mais difícil dar autonomia aos alunos na criação das animações:

Na sala de leitura, para ter gancho você tem que pegar o projeto da escola, aí você também amarra, de certa forma. Isso é um hábito meu. Agora está ficando mais difícil. A gente está perdendo muito essa autonomia, de cada turma, dependendo da característica dela, ter um projeto próprio para aquela turma, que estimule e que seja uma área de interesse da turma, independente do que seja o programa. Então, por exemplo, a primeira

grande animação nossa que foi aquela “Ser Criança” foi em cima de um trabalho sobre o resgate da infância. Era uma turma de crianças que não brincavam mais. Crianças trancafiadas por conta, principalmente, do tráfico. Crianças que não sabiam brincar, não conheciam brincadeiras de rua, não conheciam um monte de coisas e o meu planejamento do ano era resgatar a infância deles, então eu fazia essa costura e a animação saiu em cima disso. (Amália)

No processo de criação, Amália, que já foi professora regente na escola, tem o desejo de abordar temas que demandam um trabalho de sensibilização, que pode ser aprofundado quando criam juntos um filme de animação. Para isso, considera que realizar animação com sua própria turma, com a qual passa muitas horas no dia, facilita e torna possível aprofundar o tema escolhido para a animação:

Primeiro que quando é com uma turma que é sua, você vai trabalhando aquele tema, vai dando meio uma catarse em cima de tudo isso. Cada criança vai se colocando, a gente faz às vezes até entrevistas em casa, depende do tema. Eles vão formando o assunto, mas nada é para a animação de início. Depois que você tem um pouco de material, aí vira uma exposição, sei lá, brinquedos, já teve algumas que saíram livros, daí vai indo. A animação vira um dos resultados do projeto, quando a gente vê um fio de alguma história ali que possa virar uma animação, que os alunos queiram fazer um filme. Ela não é uma coisa que está desde o início, nós vamos fazer um filme. Então por isso elas saem mais autorais, elas saem mais espontâneas. E foram poucas que a gente pôde fazer assim. (Amália)

A fala de Amália sobre a realidade que encontra em sua escola hoje nos faz refletir sobre a dificuldade de se vivenciar a experiência na velocidade em que vivemos atualmente, que atravessa também os muros da escola. Segundo Larossa (2002), o sujeito da experiência se define por sua receptividade feita de paciência e atenção, além de disponibilidade e abertura para ser tocado. O autor, ao pensar a educação a partir da experiência, diz que esta é cada vez mais rara por falta de tempo e excesso de trabalho e que isso está acontecendo também na escola.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça (...) Cada vez estamos mais tempo na escola, mas cada vez temos menos tempo” (LAROSSA, 2002, p.23)

Uma das formas que Amália encontrou para conseguir fazer filmes de animação na escola mesmo com a falta de tempo, foi trabalhar em parceria com outros professores, como os regentes das turmas e a professora de artes, que ajuda na confecção dos personagens e cenários. É assim que busca tempo para que “algo nos aconteça” na escola:

Aquela professora da turma que você acompanhou no ano passado entrou maravilhosamente bem no projeto, aí vai muito mais fácil. Então depende também de com quem você está trabalhando, como está aceitando. A professora de artes é uma que há anos faz junto, então isso auxilia à beça. Ela também cansa de pegar centro de estudos dela para pegar as crianças para fazer material para as animações. Senão vira um trabalho da turma inteira, se for fazer durante a aula, todos tem que desenhar a coruja (um dos personagens da animação que ela produzia, Arca de Noé). Não tem um horário em que você possa fazer isso com os grupos, então isso atrapalha. Ele (o projeto de animação) não entra tão naturalmente assim dentro do planejamento como deveria ser, que seria muito mais enriquecedor. Infelizmente ele não entra mais assim. Acho que isso é que é o pior.
(Amália)

Amália aponta como um dos desafios de fazer animação na escola, a organização do tempo escolar e a necessidade que as atividades entrem nesse planejamento, tendo que se encaixar em tempos de 50 minutos e atenderem concomitantemente todos os alunos da turma. Para conseguir dar atenção e trabalhar com pequenos grupos, algo que na pedagogia da animação de Amália aparece como fundamental, ela e suas parceiras precisam atender aos alunos em seus horários de Centros de Estudos, fora do tempo das aulas.

A criação dos roteiros é feita de forma coletiva na pedagogia de Amália. Os alunos dão ideias e Amália contribui com referências. Em 2012, o filme *Sonho* teve seu argumento criado a partir de comentários de alunos a respeito das notícias ruins frequentes nos jornais. “Eles trouxeram esse tema e comecei a conversar com eles sobre notícias que gostaríamos de ouvir. Aí eu lembrei que existe uma poesia que fala disso, que é da Rosana Murray. Eu li e eles adoraram”. O roteiro do filme partiu da poesia e os alunos foram, então, criando notícias que gostariam de ler nos jornais. Em 2013, quando realizaram o filme *Arca de Noé*, a escola estava desenvolvendo um projeto em torno do centenário de Vinícius de Moraes e na sala de leitura os alunos estavam lendo o livro de poemas da Arca. O roteiro para a animação surgiu depois de outras atividades desenvolvidas em torno do livro.

Desde março a gente está trabalhando as poesias na sala de leitura, então essas poesias todas foram trabalhadas aqui inclusive essas outras que a gente cortou. Não pegamos a poesia da arca inteira porque ela é muito grande. A gente trabalhou, ouviu a música, leu a poesia, fizeram origami delas, fizeram desenhos. Então, primeiro a gente fez esse trabalho e a professora de artes em paralelo fez com eles o cenário e os personagens maiores. (Amália)

Amália, em sua pedagogia da animação, coordena a criação do roteiro coletivo, tentando abarcar as ideias de todos os colaboradores. Para o filme *A Arca de Noé*, que envolveu duas turmas ela conta como foi elaborado o roteiro a partir do texto do livro:

Bem, foi um texto coletivo. Isso aí com eles não tem nem como cada um fazer uma cena, não ia sair. É a organização do pensamento mesmo, fazendo registro para organizar uma cena. Eu tive que ir em uma turma, em outra para ir formando a história. Então como vai ser essa cena? Eu lia um pedaço da poesia, então eles diziam “ele sai da arca” e eu ia anotando e eles iam copiando. Então eu fui fazendo assim. Você vai junto com eles organizando a cabeça deles para montar o texto. Você vê que é bem básico. É uma linha cada cena. O resto é a poesia da Arca. A coisa da poesia ser o roteiro foi bom porque guiou. Eles estão fazendo uma história em cima de uma que já existe, é mais fácil e até diminui as brigas porque eles brigam muito nessas turmas. (Amália)

Como os alunos são mais novos, de primeiro segmento, Amália diz que não consegue fazer com eles o *storyboard* dos filmes. A organização das cenas fica mais por conta dela, que vai marcando direto no roteiro o que foi feito e o que ainda falta.

Não consigo fazer storyboard com eles, são muito pequenos, eles desenham a história inteira. Eu falo: agora desenha a cena da arara perdida. Aí entra tudo, a história inteira no desenho, o pai a mãe, o caçador. (Amália)

Segundo Amália, os mais velhos conseguem acompanhar e entender melhor o que cada cena representa no filme. Nos momentos em que estive na escola, enquanto Amália animava com os alunos notei que diversas vezes ela retomava a história para explicar porque estavam animando determinada cena, tentando resgatar o que representava aquela parte no todo do filme. Amália escolhe trabalhar de forma um pouco distinta com os pequenos e os maiores. Essa diferenciação, que a professora faz na forma de propor a realização de um filme, demonstra uma pedagogia de “formação” para a animação preocupada em possibilitar que os alunos compreendam aos poucos a linguagem, através do que vão experimentando durante o processo.

Os menores demoram mais, bem mais. Você tem que fazer uma cena junto com eles, mostrar, passar, para eles entenderem o que está acontecendo. Os maiores já tem uma ideia, se bem que eles também têm uma surpresa quando veem, mas com os menores é mais difícil porque são muito mais concretos do que eles. (Amália)

O software usado, o MUAN³⁰, permite que os alunos consigam ver na hora a cena criada, com a exibição das fotografias tiradas em sequência. Durante a gravação, Amália faz um rodizio entre as crianças de forma que algumas fiquem responsáveis por mexer no computador, capturando as fotos, e outras movimentem os personagens.

A vantagem do MUAN é a criança ver na hora como está ficando a cena. Até como está o enquadramento, porque o enquadramento se escapa um

³⁰ MUAN – Manipulador Universal de Animações. Software gratuito, desenvolvido pelo Anima Mundi, em parceria com a IBM e o IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada). Disponível no site www.muan.org.br.

pouquinho do cenário, naquele visor da câmera você não consegue ver certas coisas, que se não tiver o MUAN você só vê depois e aí já fez a cena e não tem mais como voltar. Geralmente não tem mais como fazer de novo, não tem mais tempo para isso. (Amália)

Para viabilizar a produção com alunos mais novos, de primeiro segmento, Amália divide a turma em grupos e vai trabalhando com eles separadamente. A filmagem exige paciência e concentração dos alunos, por isso depois da etapa de criação coletiva do roteiro, os alunos vão sendo chamados para a sala de leitura em pequenos grupos de 4 ou 5, enquanto os outros ficam em sala trabalhando em outra atividade.

*Eu vejo que eles ficam mais empolgados com o projeto quando é animação. A gente está na sala e é o grupo tal, mas todos querem vir ao mesmo tempo. Tem a historia de quem já foi fingir que não foi para ir de novo, por isso eu vou anotando os nomes. Depois que vier todo mundo eu posso repetir, mas antes eu quero garantir que todos participem, pois é criança à beça, são 50. E não adianta que eles não aceitam. Se só desenhou ou fez o cenário, eles não aceitam que participaram da animação. Isso é muito engraçado! **Eu falo: gente, olha só, você fez o cenário. Não, eu não fiz animação, só fiz aquele negocio que está ali.** Para eles fazer o cenário é igual a todo o resto que eles costumam fazer, isso não é diferente. **O diferente é mexer com o boneco, tirar a foto e gravar a voz. Isso para eles é animação. Fazer o cenário é igual montar o mural, eles não veem diferença. Eles são muito do concreto. Animar é o que está direto com o que ele vê na hora em que mexe. Se não for aquilo não é animação. Aí quem só trabalhou em outra parte, não fez nada.** (Amália)*

Amália incorporou em sua pedagogia formas de fazer com que todos os alunos se sintam participando do filme. Ela relata que mesmo que os alunos sejam divididos em equipes (responsáveis por confeccionar o cenário, personagens, pela sonorização), a parte de movimentar os personagens e fotografar é o momento em que conseguem compreender que estão de fato animando, dando vida aos objetos/personagens, principalmente quando é possível ver o resultado na hora (a cena em movimento), por isso Amália organiza a turma para que todos participem dessa etapa. Nesse momento, os alunos fazem escolhas sobre o ângulo da câmera para aquela cena, de onde vem o personagem, onde para, para onde vai. Begala (2008) diz que considera importante que em dado momento cada um tenha responsabilidade por um gesto de criação. “É preciso que cada um faça sozinho todas as escolhas, que corra pessoalmente todos os riscos, respeitando a regra do jogo que é comum a todos, mas sem precisar se justificar a ninguém no momento da passagem ao ato” (p. 207). O autor diz ainda que mais tarde há o momento da troca, quando as crianças veem o que foi filmado pelo outro, como os colegas se saíram. Os alunos de Amália, apesar de bem novos, já vivenciam essa troca, como observei no dia em que assistiram juntos, pela primeira vez, ao

filme *Sonho* pronto. Conversavam sobre quem tinha animado as cenas, relembavam para os amigos os bastidores das filmagens.



Figura 17 – Alunos da Amália produzindo o filme *Sonho* em 2012.

Figura 18 – Alunos produzindo o filme *Arca de Noé* em 2013.

Fonte: Arquivos de pesquisa.

A participação ativa e concentrada no momento da gravação também permite que os alunos aprendam sobre o tempo na animação que, como dizem os animadores, é infinito entre os frames. No filme *Sonho*, feito em 2012, Amália contou que a experiência dos alunos que já tinham feito animação, em anos anteriores, ajudou nas ideias para o roteiro, prevendo o que seria possível animar:

E a ideia de soltar bolhas de sabão eu adorei, achei um barato! Não tem mais fumaça nos carros, eu perguntei: vai ter o que então? Eles disseram: bolha de sabão. Eu achei poético! Eu disse: a gente vai tirar foto a foto, como a gente vai controlar as bolhas de sabão? E eles: é né professora, não dá, quando você tirar a foto a bolha já foi. Porque alguns já fizeram animação comigo no ano passado. A gente não sabia como fazer as bolhas e foi a professora de artes que deu a ideia. (Amália)



Figuras 19 e 20 – Imagens do filme *Sonho* – a solução para as bolhas de sabão.
Fonte: DVD Anima Escola 2012.

Quando perguntei a Amália o que ela via em comum nos filmes que já realizou, sua resposta tocou em diversos pontos relativos a sua pedagogia da animação:

*O que eu noto é que elas (as animações) acabam tendo muitas coisas parecidas porque a gente vai pelas técnicas mais fáceis da gente lidar. Eu gostaria de experimentar mais, mas eu não tenho tempo, nem muita oportunidade para isso. Então acaba não dando muito para propor e criar outros estilos. A gente **acaba indo no recorte, na sucata ou na massinha e então as animações acabaram ficando todas com uma cara muito parecida com relação a isso. Se você for ver, você acaba agrupando, os de recorte ou então as que são de sucata ou massinha que ficam mais 3D, porque é mais fácil da gente lidar com eles. A criança trabalha fácil com esse material, é uma técnica também que nós trabalhamos fácil, já é normal da escola fazer. Isso é que eu sinto muito, da gente por não ter mais tempo para poder experimentar e acabar usando sempre o mesmo tipo de material para animar. Uma outra coisa também que eu acho que é legal, mas por outro lado eu sinto muito, é que (os filmes) acabam sendo muito mais ligados aos projetos da escola do que às criações das crianças. Ficar preso dentro do projeto da escola também limita, é legal porque você dá uma vida. Tudo tem um lado positivo, dá uma vida ao trabalho do projeto da escola, mas ao mesmo tempo você não dá oportunidade para a criança realmente criar algo para ela poder se expressar com essa linguagem. Ah tá, ela teria que fazer um trabalho sobre Vinicius de Moraes, poxa, muito mais criativo ela fazer com animação do que, de repente, ela fazer só um desenho e fazer uma redação. Realmente é, mas eu acho que fica faltando esse algo a mais. Poderia ser mais autoral se a gente tivesse mais tempo para isso. Isso é o que eu sinto quando eu vejo as animações, me dá uma tristeza porque eu acho que eu poderia ter ido além. As primeiras animações que eram gifs animados, mais experimentais que a gente fez no início, elas eram infinitamente inferiores do que as que a gente faz agora, mas elas tinham mais de autoria das crianças.** (Amália)*

Em sua pedagogia da animação, Amália dialoga com diversas disciplinas e temas dos projetos da escola, fazendo com que os alunos tenham uma forma diferente de aprender sobre esses assuntos, para além do texto e desenho, de uso tradicional e corriqueiro no cotidiano

escolar. As animações fazem sucesso dentro da escola, sendo exibidas na programação do Cineclube para outras turmas e levando os alunos a festivais fora da escola, dando uma nova dimensão ao conteúdo abordado. A escolha de materiais mais fáceis de serem trabalhados com crianças de primeiro segmento, sem dúvida, é também uma marca da pedagogia de Amália que dá uma unidade aos seus filmes. A professora, em seu depoimento, mostra-se muito consciente do trabalho que desenvolve e de suas limitações impostas pela falta de tempo, que impossibilita a criação de animações mais autorais como apontam as falas trazidas em negrito. No entanto, destaco que Amália já adquiriu um modo singular de fazer animação com crianças, utilizando as técnicas mais acessíveis a elas, trabalhando com essa aprendizagem dentro das possibilidades da escola e dos alunos. Pensando sobre as diferenças da criação de filmes em cada contexto, percebe-se que Amália construiu uma pedagogia da animação própria nas criações que faz com as crianças e professores da sua escola.

4.3 A pedagogia da animação de Tatiana

*Por que trabalhar com animação? Porque é diferente, você esquece dos problemas, das dificuldades, dos atropelos da vida e vê **um sorriso que é inesquecível, gente!***

Fala de Tatiana durante a mesa “Fazendo Animação” na UNIRIO

Tatiana, professora de artes de uma escola municipal localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, já realizou três filmes, começando em 2008 quando trabalhava em outra escola na mesma região com alunos do 2º segmento. No momento da realização da pesquisa, em 2013, ela estava em uma nova escola, de alunos do 1º segmento, onde inscreveu um projeto na etapa de produção autônoma do Anima Escola para produzir um novo filme. Tendo realizado os primeiros filmes com alunos mais velhos, Tatiana buscava em 2013 dar continuidade à sua prática de fazer animação na escola, agora com alunos mais novos. Em nossas conversas foi possível perceber o que há em comum em seus gestos pedagógicos na criação de filmes de animação com seus alunos.

Nas atividades prévias realizadas como introdução dos alunos ao universo da animação, Tatiana, assim como Alessandra, citou a visita ao Festival Anima Mundi. Além de

levar os alunos ao festival, onde mergulham no universo da animação, assistindo aos filmes e participando de oficinas de animação, ela promove na escola outras oficinas para que os alunos compreendam o processo e se preparem para a criação do filme.

*A gente visita as oficinas do Anima Mundi e antes eu faço como se fosse aquelas oficinas aqui na escola. Quem vai trabalhar eu faço como se fosse assim uma preparação, uma pequena oficina. Ah, vamos animar o lápis, vamos fazer assim, olha como se mexe no computador. Então, além deles fazerem as oficinas do Anima Mundi, eu faço essas oficinas com eles. Um fica responsável pelo computador, o outro em mexer nos bonecos. **Aprendem muito rápido, é impressionante!** (Tatiana)*

Depois de apresentar as diversas técnicas e processos da animação, que, como registra a professora, os alunos aprendem muito rápido, Tatiana começa a trabalhar com eles a produção do filme, a partir da criação de um argumento para a história. Em 2013, o filme em produção tinha como título *MariaMaréMenina*, a história de Maria, uma moradora da Maré, que aprende a ler e a escrever. O filme não chegou a ser finalizado, por causa de greve de professores que durou quase 3 meses naquele ano. Na escola de Tatiana pude ver alguns desenhos realizados para o filme, que não chegou a ser gravado e teria continuidade em 2014. Ela explicou como surgiu o argumento e como foi feito o roteiro do filme:

Eu sempre fiz assim, primeiro eu buscava os interessados, como eu fiz aqui, uma turma inteira, peguei uma turma de quinto ano que estava interessada e disse: vamos fazer uma história? E todos dão ideias, ah uma menina, uma menina que não sabia ler. Agora vamos escrever, aí foram vários textos. A professora regente ajudou muito, entregou vários textos com o mesmo tema, aí fui chamando grupo por grupo, escrevendo e reescrevendo, escrevendo e reescrevendo, até chegar num roteiro. Fiz com a turma toda, todo mundo opinando, mas divididos em grupos, não pegava a turma inteira de uma vez só. Eu chamava três ou quatro: vamos sentar aqui, o que vocês acham? Vamos refazer. Aí chegava outro, não gostei disso, tirava, botava. Isso foi no início do ano, já estava pronta a história e o roteiro, aí chegou agosto e teve aquele corte da greve, quebrou mesmo legal. (Tatiana)

A ideia surgiu porque eu comecei a conversar com eles o que seria entrar numa escola, um aluno novo recém-chegado na escola, o que a gente aprende assim que entra na escola? Eles disseram: a gente aprende a ler. E como seria essa pessoa aprendendo a ler? E eles foram colocando todas as dificuldades que tem uma pessoa com tantos problemas financeiros, sociais, familiares, porque ela tem um drama da mãe que cata latinha, aquela coisa toda que eles inventaram. (Tatiana)

Tatiana conta a estratégia criada para conseguir produzir uma história coletiva, envolvendo alunos de uma turma inteira. Fazer uma animação é um processo bastante trabalhoso uma vez que é necessário fotografar quadro a quadro, usando em média 10 fotos

por segundo³¹. Ou seja, para um minuto de animação são tiradas pelo menos 600 fotos diferentes. Tatiana relata outra estratégia que usa para conseguir trabalhar com a turma inteira. No filme que fez em 2008, *A família Real na Maré*, cada grupo de alunos ficou responsável por uma parte do filme.

Tinha um grupo que escrevia, um grupo que desenhava, tinha um grupo que era a parte da cenografia, trazia frango, tinha um pedaço de frango ali, tinha uma que carregava roupa, então cada um ficava com uma responsabilidade. E eu sentei com o grupo que escreveu e tinha um garoto muito bom lá, não me lembro o nome dele, mas ele escreveu a música, a história e as pessoas davam palpite e a gente também mudava o roteiro em cima da hora, porque de vez em quando a gente achava que podia ficar mais engraçado assim ou assado. Na hora que uma cai, sobe o morro e cai, que ela está descendo do barco e cai. Eles diziam: ah professora fica mais legal assim. Então tudo bem, faz aí. E eles faziam, entendeu? Eu deixava eles participarem. Eu acho que o legal desse trabalho todo é a grande participação deles, que a história existe, existe um roteiro pra ser seguido, mas ele pode ser modificado a qualquer momento. (Tatiana)

Tatiana fala do modo como organizava os grupos para fazerem diferentes tarefas na animação, dividindo as responsabilidades. O filme, que retrata o encontro surreal da Família Real com o presidente Lula na favela da Maré, apesar de ter o roteiro criado por um único aluno, contou com a participação de todos. A professora relata que isso ocorria não apenas durante a escrita do roteiro, mas que a história ia sendo modificada durante as gravações a partir de intervenções de todos. Dessa forma, Tatiana aponta que a narrativa era criada coletivamente junto com os alunos com sua mediação decisiva. Segundo Bergala (2008), a escola precisa propor novas formas de criação do cinema, diferente do que acontece com o cinema profissional. O autor defende que “a verdadeira inteligência do que está em jogo na filmagem não pode jamais residir num respeito absurdo a um *storyboard*, por mais perfeito que seja, sobretudo nas condições de realização de uma situação pedagógica” (p. 197). Apesar de estar falando do *storyboard*, Bergala nos ajuda a refletir sobre a forma livre de realizar o filme a partir do roteiro, encontrada por Tatiana, que o usa como guia, podendo ser sempre modificado pelos alunos. Um roteiro aberto que pode ser modificado em diálogos constantes, ampliando as possibilidades de criação. Bergala diz ainda ser importante levar em consideração o que acontece durante a gravação, que não poderia ser previsto anteriormente, algo que Tatiana relata estar presente em sua pedagogia, onde o roteiro vai sofrendo modificações à medida que o filme vai sendo feito. Essa abertura ao inesperado é algo

³¹ Um segundo de vídeo possui 30 frames ou fotos. O uso de 10 fotografias é uma forma de economia no trabalho do animador, como já dito anteriormente. Cada foto é repetida 3 vezes, o suficiente para produzir uma boa ilusão de movimento. Esse padrão é ensinado no Anima Escola e muito usado por professores.

também comentado por Bergala (2008) e Fresquet (2013) nos trabalhos de criação com o cinema na escola.

Uma etapa da pedagogia da animação de Tatiana, bastante presente em nossas conversas, foi a pesquisa realizada a partir do argumento. Com o tema escolhido, os alunos partem para pesquisar buscando inspiração e referências para as animações:

Aquele filme³² foi uma epopeia, foi um envolvimento grande, mas aí é que tá, foi a culminância de muito trabalho, muita pesquisa. Gente, o Rio de Janeiro borbullava aquele assunto, a secretaria apoiava, levava nas exposições. A gente foi nas exposições mais variáveis possíveis, exposições de vestuário, eles foram em exposição no Museu Histórico Nacional, tudo que tinha de exposição eu levava e tinha essa possibilidade. Iam comigo, ia o mesmo grupo, eles ficaram extremamente ligados no assunto, eles sabiam o que estavam fazendo. (...) Teve também parceria com a professora de História. Ela deu o embasamento histórico, no sétimo, oitavo e nono ano. Ela passou o conteúdo de como aconteceu a história. O que acontece, quando eles entraram num processo de criação, eles sabiam muito bem o que estavam fazendo, como era a Maria, mãe dele, era louca. Sabiam do Dom João, que era comilão, tanto que no filme ele chegou com um pedaço de frango na mão. Eles viram várias versões de porque ele era tão gordo, entendeu? (Tatiana)

No Jasmin³³ teve toda uma pesquisa sobre o que é literatura de cordel. Nós fomos na sala de informática e pesquisamos tudo que aparecia no roteiro. No principio do roteiro é sobre Paris, então como é que a gente vai desenhar Paris? Então eles pesquisavam na internet, visualizavam os prédios, desenhavam a igreja, e ficava perfeito, muito bom. (Tatiana)



Figura 21 – Imagem do filme *A Família Real na Maré* com os alunos caracterizados na Baía de Guanabara.

Figura 22 – Cena do filme *Jasmin, a princesa da Maré*. A arquitetura de Paris, desenhada pelos alunos.

Fonte: DVD Anima Escola.

³² *A família Real na Maré* é um filme realizado por Tatiana com seus alunos no ano de comemoração do bicentenário da chegada da família Real do Rio de Janeiro, em 2008.

³³ *Jasmin, a princesa da Maré* foi realizado em 2011.

Tatiana dá grande ênfase a essa etapa de pesquisa nos filmes que faz com seus alunos, deixando-os livres para pesquisar e descobrir sobre diferentes aspectos ligados ao roteiro. Ao mesmo tempo diz também buscar parcerias com outros professores como o de história. Silvio Tandler já disse que: “Desde sempre imagem e imaginação fazem parte do conhecimento da história” (SOARES; FERREIRA, 2001, p. 7). No caso do filme que tratava da chegada da Família Real à Maré, Tatiana levou os alunos a várias exposições relacionadas às comemorações do bicentenário da chegada da Família Real, fazendo-os ficarem imersos no tema para a criação do filme, conhecendo mais sobre a história e pesquisando referências sobre o período. A pesquisa para os filmes passa também pelo conteúdo da disciplina que leciona, Artes, quando os alunos buscam informações sobre a arquitetura de Paris para representá-la na animação ou quando escolhem desenhos em preto e branco para contar uma história inspirada em Cordel, mas também extrapola esse campo, abordando assuntos de outras disciplinas como História e Geografia.

Como professora de Artes, Tatiana conta que “estava cansada de trabalhar só com lápis e papel” e queria trazer algo diferente para suas aulas, por isso foi fazer o curso de formação do Anima Escola, como ela contou na mesa “Fazendo animação na escola” promovida para os alunos da UNIRIO:

Então observando isso tudo, a diversidade, as novas tecnologias eu tive a oportunidade de trazer, de participar do curso do Anima Escola. O curso proporcionou a diversidade de atividades dentro da escola. Só que tem que ter muito planejamento, tem que estar engajado com o projeto político-pedagógico e também você tem que estabelecer parcerias, isso é muito difícil. (Tatiana)

Neste depoimento, Tatiana dá várias indicações da sua forma de trabalho: os filmes sempre ligados ao projeto político-pedagógico da escola e as parcerias criadas com outros professores. Ela cita também as novas tecnologias, a partir da percepção das mudanças trazidas por uma nova cultura, constituída nas interações cotidianas e perpassadas pelas tecnologias e os novos modos de ver e ler dos alunos. (MARTIN-BARBERO, 2001; GARCÍA CANCLINI, 2005)

No discurso de Tatiana, percebe-se a preocupação da professora em desenvolver essas competências comunicativas nos alunos (OROZCO, 2010). Tatiana nos ajuda a perceber que, apesar da vivência que os alunos possuem com o audiovisual, para a experiência da produção de filmes de animação é preciso um aprendizado e apoio proporcionados pela escola:

Eles estão sempre ligados na internet, sempre ligados na televisão (...). Então eles ficam ligados nessas mídias né, eles sempre visualizam isso. Agora a parte de trabalhar minuciosamente na animação, o movimento tem que ser assim, assado, eles não têm essa noção, eles têm a noção a partir do momento em que eu explico e que eles participam das oficinas. Olha fazendo assim, assim, dá pra vocês fazerem isso, aí eles despertam pra isso. Eles gostam, se sentem fascinados pelo movimento, mas eles ainda não têm a noção de como fazer aquilo mesmo vendo tanta coisa na tv e na internet. (Tatiana)

Tatiana reafirma, a partir de sua prática, o que destaca Orozco (2010) sobre o fato de que não nascemos emissores e criadores de audiovisual, mas precisamos aprender a sê-lo e a escola tem também esse papel. Segundo Tatiana, o consumo de mídias (internet e TV, principalmente) dos alunos não garante o conhecimento sobre a forma de se produzir o movimento na animação. Ao mesmo tempo, ela destaca que a partir do momento em que eles são introduzidos a esse universo, rapidamente ganham autonomia para realizarem sozinhos as cenas dos filmes:

Ficava um aluno responsável porque eu dava aula nos outros tempos e tinha isso, eu praticamente deixava eles sozinhos, eles faziam animação sozinhos. Eles já sabiam fazer tudo. Durante a aula, eu ia lá, corria pra ver como é que estava. Mostravam pra mim, “aí professora tem que tirar isso, isso e isso”, já sabiam até as cenas que tinham que tirar. Então vamos tirar e agora vamos ver o roteiro, o que que está faltando? Cena quatro, cena cinco, cena seis. Eu ia lá dava uma olhada, mas eles eram autônomos, sabiam o que fazer, entendeu? (Tatiana)

Tinha maquiadora, tinha cabeleireira, a que fazia as roupas, a que carregava as coisas, cada um tinha uma responsabilidade, tem que delegar se não você enlouquece. E a menina que sabia maquiagem, eu ensinei um pouco para ela e ela aprendeu sozinha, “não professora é assim!”, tanto que em todas as cenas a Maria está com um turbante perfeito, tá assim muito louca! (Tatiana)

A confiança dos alunos durante o processo de fazer o filme e a crença de Tatiana no saber de seus alunos são corroborados por Fresquet (2013) quando diz que fazer cinema na escola ajuda a reduzir assimetrias entre professores e estudantes, desconstruindo papéis. Nesse processo, ambos são criadores e trabalham em conjunto na realização do filme, mexendo com a hierarquia presente em sala de aula. Tatiana acompanha seus alunos no percurso de criação do filme, assim como o “passador” de Daney (apud BERGALA, 2008), que conduz as pessoas, correndo riscos e transmitindo seu entusiasmo pela animação. Tatiana relata que sua

forma de trabalho é também uma atitude política a partir do perfil dos seus alunos, moradores do Complexo da Maré³⁴.

Eu deleguei responsabilidades aos alunos e essas responsabilidades são muito importantes para eles porque raramente eles têm essa questão de “ele é competente, ele é capaz”. A maioria das vezes, as pessoas dizem para eles, principalmente em comunidade: “você não é capaz, você não tem competência, deixa que eu faço, não toca aqui, não faz isso aqui”. E eu deleguei essas responsabilidades e fui muito feliz. (Tatiana)

Segundo Fresquet (2013), na experiência de fazer cinema “a descoberta de novos interesses e capacidades pode contribuir para uma reconfiguração da autoestima de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e, inclusive pelas próprias famílias” (p. 61), algo também experimentado na prática de Tatiana:

Tinha um garoto que era bem difícil, eu me lembro que ele andava com um boné virado pra trás. Ele se transformou num ótimo cameraman, olha aquele garoto, ele nasceu pra aquilo! Ele se encontrou com o trabalho, ele filmava, a gente pedia quero tal ângulo, ele botava a câmera do jeito que a gente queria. Quando nós estávamos filmando com o barco, gente, ele mostrou que não estava bom, que tinha de ser de longe e falou: professora tem que remar mais pra longe, rema mais pra lá. Eu só ficava repetindo para os outros o que ele falava: vai mais pra lá, mais pra lá, tá bom, daí vocês vêm e eles vinham acenando, eles ficaram acenando quase meia hora, muito legal! (Tatiana)



Figuras 23 e 24 – Imagens do filme *A Família Real na Maré* gravadas na Baía de Guanabara, próximo à escola usando a técnica de *pixilation* (animação com o próprio corpo).

Fonte: DVD Anima Escola 2008.

³⁴ O Complexo da Maré é um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, que ocupa uma região à margem da Baía de Guanabara. Constitui-se num agrupamento de várias favelas, sub-bairros com casas, e conjuntos habitacionais.

A cada depoimento, Tatiana vai demonstrando como exerce a função de passadora (Daney apud BERGALA, 2008) ao fazer animação com seus alunos. Como passadora, Tatiana está lado a lado com os alunos no processo de criação. Em vários momentos os alunos tomam a frente o processo de produção e todos vão construindo juntos o filme. Ao mesmo tempo, Tatiana vai apresentando seus gostos, introduzindo na feitura dos filmes conhecimentos que quer passar para os alunos, como a escolha por trabalhar com xilogravura no filme *Jasmin, a princesa da Maré*:

Eu comecei a trabalhar com eles xilogravura, por isso que os desenhos do filme são todos assim, bem simples e em preto e branco, não tinha colorido e era papel kraft pra dar aquela impressão de coisa bem rústica. E na mesma época tinha aquela novela das seis, não sei se você lembra, uma novela que falava sobre uma história fantástica de literatura de cordel, que era uma princesa que se perdia lá no nordeste, eles fizeram então uma analogia com a Maré e a princesa. Quando fomos escolher o nome da princesa, eles vieram com o nome Jasmim, eu fiquei injuriada. Jasmim? Jasmim na Maré? “É professora, é Jasmim, esse é o nome que a gente quer”. Mas tem certeza que esse é o nome que vocês querem? Gente é um nome nada assim..., a origem né, eu querendo trabalhar a origem deles né.. (risos), mas não tem jeito gente, as culturas se misturam. Então pesquisando depois vi que era um filme do Walt Disney que tinha a princesa Jasmim, então era por isso que elas queriam pôr o nome Jasmim e a maioria era de meninas. (Tatiana)

A partir da proposta de usar a xilogravura, feita por Tatiana, a realização do filme foi ganhando outros contornos, por meio de processos de ressemantização e redesenho de produtos culturais (MARTIN-BARBERO, 2004) feitos pelos alunos, como a própria Tatiana percebe, misturando na realização do filme referências diversas, desde a novela até o filme da Disney. Tatiana apresenta uma visão de arte que é misturada à bagagem cultural dos alunos, despertando neles uma nova sensibilidade.

As animações realizadas por Tatiana com seus alunos carregam em seus próprios títulos (ver apêndice G) uma marca forte de sua pedagogia da animação. Todos os filmes se passam na Maré, trazendo personagens e histórias de diferentes lugares e tempos para a comunidade do Rio de Janeiro. Quando perguntei o que Tatiana via em comum em seus filmes, ela pontuou:

Eu vejo como um trabalho, um trabalho que foi realizado junto com as crianças, agora tem em comum, a vontade de dizer: Ah, eu tô aqui! Eu existo! Eu sou Maré, eu existo! Aquela vontade de dizer que tem qualidade, apesar de morarmos na comunidade, o trabalho realizado aqui tem qualidade, é só ter oportunidade e é uma coisa que eles não têm. Acho que é uma questão política minha de se fazer representar, se fazer ouvir. Porque trabalhar em comunidade é bem diferente. Eu já trabalhei em escola particular, trabalhei com oficina, com editoras, já trabalhei com vários tipos

de público e o que eu mais gostei foi trabalhar com comunidade, porque é daqui que você não espera, é de uma clientela que você não espera que surtem várias coisas muito boas e você acha que tudo tá perdido...ah esse povo não vai render, não vai dar em nada, mas eles vão dar muita coisa, é só dar oportunidade pra eles, saber trabalhar com eles. (Tatiana)

Tatiana faz questão de que os filmes tenham a marca da comunidade onde a escola se localiza e onde os alunos vivem. A Maré, que normalmente recebe destaque na mídia como um local perigoso, de pobreza e tráfico de drogas, tem nos filmes uma abordagem diferente, misturando a realidade, com tiros e sequestro (“No segundo filme gravaram os tiros perto de casa e trouxeram pra mim, queriam botar som de tiro verdadeiro”), com uma princesa, Paris, história de amor, Dom João e o então presidente Lula. Uma forma encontrada por Tatiana de valorizar o local onde vivem os alunos, autores dos filmes.

No ano seguinte à realização das animações, o Anima Escola costuma inscrevê-las nos festivais de filmes feitos por crianças e adolescentes, que hoje acontecem em muitos países. Os filmes de Tatiana já participaram de mostras no Rio de Janeiro e na Argentina. Tatiana fala da importância desse momento, em que o filme ultrapassa os muros da escola e é exibido para outras plateias:

Quando vão para esses festivais como a Mostra Geração, onde eles foram e viram o filme deles em telão, uma tela enorme, foram entrevistados, eles se sentem super importantes. Então essa importância que é dada a eles, essa valorização da visão de mundo que eles têm, essa questão deles estarem ali na Maré, mas o trabalho deles ser visto em outros lugares, por outras pessoas, isso traz uma sensação muito boa e muitos ganhos, você não imagina.(Tatiana)

Nesse sentido, o cinema de animação, feito por Tatiana com seus alunos, tem essa forte marca pedagógica ao possibilitar a exposição ao mundo do seu ponto de vista, o que talvez os ajude a perceber que estando do outro lado, ao assistirem a filmes, entram em contato com diferentes visões de mundo, a partir de outros olhares e culturas. Experimentar essa sensação de ver outras plateias reagirem ao que criaram, além de melhorar a autoestima dos alunos, como relata Tatiana, poderia também potencializar suas experiências enquanto espectadores de outras histórias, de outros filmes? Tatiana mostra que trazer a experiência dos alunos para dentro das animações e relacioná-las com outras histórias pode ter uma potência grande, que valoriza as narrativas dos alunos e ultrapassa a experiência da produção.

4.4 A pedagogia da animação de Imaculada

Para fazer animação são necessárias disciplina, concentração, persistência, uso da criatividade e espírito de colaboração (já que a animação tem várias etapas e delas dependem diversos "técnicos"). Eu valorizei, na avaliação geral do trabalho, a capacidade que os alunos demonstraram na compreensão da mágica da animação: como dar movimento a objetos inanimados, como criar efeitos ópticos ("efeitos especiais") simples; a capacidade de colaboração e de autonomia; a capacidade poética de trabalhar com o improviso, criando e recriando realidades...

Texto de Imaculada postado no blog da escola

Imaculada é professora de Artes Visuais. Depois de muitos anos lecionando em uma escola regular do município, passou a trabalhar em um Núcleo de Artes, onde promove cursos livres que duram um semestre, em que os alunos da rede se matriculam no contraturno escolar. Seu trabalho com animação começou com as turmas na escola regular e hoje acontece através dos cursos de animação que promove no Núcleo.

Em suas turmas regulares, Imaculada propunha o trabalho com animação depois das aulas. “A carga horária de Artes é muito pequena e eu ficava fora do horário com os alunos que queriam, sem ganhar hora extra (risos)”. Agora nos cursos do Núcleo, Imaculada diz ter tempo para desenvolver animações com mais tranquilidade. Entre as atividades que antecedem a realização dos filmes, Imaculada contou que apresenta propostas com brinquedos ópticos, além da exibição de filmes que mostrem os bastidores de como é realizado o processo da animação, como é o caso do filme *Animando*³⁵, citado por ela:

No início do ano eu mostrei para eles alguns vídeos de animação, de técnicas, eu sou fã daquele “Animando” do Marcos Magalhães. Eu acho que é um filme antigo, mas que tem aquelas técnicas elementares e os alunos gostam. Quando eu mostro no computador eles ficam repetindo, querendo ver de novo. Porque ali mostra como você pode fazer uma animação. Tudo bem que naquela época era uma câmera diferente, mas a ideia da animação, de fazer mexer algo que é parado, dar movimento àquilo que inicialmente é parado, fazer aquele encantamento de fazer mover algo que na verdade não tem movimento e aquela mágica toda, os truques, acho que está tudo ali, então para introdução acho que é um filme muito bom. É legal também para eles verem como uma coisa simples, como o desenho deles pode ser transformado em uma animação. Então eu dei isso, dei também aquelas

³⁵ *Animando*, 1983. Direção de Marcos Magalhães.

atividades do pré-cinema, o taumatrópio, o folioscópio, essas coisas eles fizeram. (Imaculada)

A professora conta que no espaço do Núcleo de Artes costuma trabalhar com temas livres, que surgem a partir de discussões e pesquisas feitas pelos alunos. Imaculada, assim como Tatiana, trabalha com o imprevisto durante a produção do filme, deixando que o roteiro se defina ao longo da gravação.

O (filme) do bullying que a gente fez no ano passado foi trash até no roteiro porque o roteiro de início a gente pensou coletivamente. Eu tinha feito a proposta da gente continuar com a questão do cyberbullying e eles não queriam, “não professora queremos um (filme) de bullying de um modo geral”. Eu fui anotando no quadro o que eles diziam, quais os personagens que seriam, qual o título. Uma menina foi redigindo, eu coloquei ela como roteirista porque ela redigiu, mas a gente fez tudo coletivamente. Na hora de fazer as cenas, como não tinha os diálogos definidos, pois tínhamos feito só um resumo geral da história, o argumento, mas não tinha a fala de cada personagem, a gente foi fazendo no improviso. Tudo muito espontâneo mesmo. (Imaculada)

Imaculada geralmente propõe que os alunos façam *storyboards*, como relata na experiência de criação de outro filme, quando solicitou que todos os alunos partissem de *storyboards* individuais para criarem os roteiros das animações, que foram depois produzidas de forma coletiva:

Eu dei um exercício de storyboard, expliquei para eles que é como se fosse um roteiro da animação em forma de imagens de modo que ali naquelas imagens a gente já tivesse a ideia do filme. E eles fizeram, lógico que nós não conseguimos transformar todos os storyboards em vídeos, né? Mas alguns que os alunos mesmos elegeram a gente transformou. Então teve o aluno que fez a ideia e os outros que ajudaram. Eles mesmos escolheram se queriam fazer em massinha, se queriam fazer em recorte. Os exercícios do storyboard foram individuais e depois eles fizeram com os colegas a animação. Um modelava os personagens, o outro movimentava. (Imaculada)

A professora cita, entre outros filmes, *Feliz*, a animação que fez no ano de 2013, que teve uma forma de realização peculiar, com a mistura de alunos do Núcleo de Artes com alunos da escola regular, onde Imaculada trabalhava. O pedido veio da professora de sala de leitura da escola, que queria fazer uma animação com os alunos e pediu ajuda de Imaculada. O filme foi inspirado no livro feito na escola regular, mas agregou novas ideias dos alunos do Núcleo de Artes. Cada grupo animou algumas cenas, resultando num filme feito pelas duas escolas.



Figuras 25 e 26 – Imagens do filme *Feliz, a história de um menino chamado Feliz*.
Fonte: DVD Anima Escola 2013

Feliz é uma animação feita com recortes³⁶, técnica que Imaculada gosta de trabalhar por causa do tipo de material utilizado, mas a professora conta que costuma usar também outras técnicas:

Das técnicas, a minha preferência, eu gosto do recorte por causa do material mesmo. É mais pratico você conseguir material para um recorte. Eles desenham e recortam ou você pega aquele material emborrachado. Então é uma coisa que fica mais fácil de você conseguir. Eles gostam muito de massinha, mas massinha faz uma lambança. Às vezes o bonequinho de massinha vai derretendo. Eles gostam muito também daquele que usa o corpo, o pixilation. Mas eu deixo muito a critério das propostas. Por exemplo, aqui como é um espaço livre, não é ligado a um projeto, como eu falei dentro da escola regular, eu deixo eles trazerem as ideias, eles gostam muito. Como eu falei para você, eles gostam mais de trazer uma ideia do que quando você já trouxe como foi o caso do livrinho do filme do Feliz. Apesar de que eles leram aqui, teve um menino que até leu em voz alta, eles ficavam já sugerindo as ideias, mas eles gostam de chegar, cada um vem com a ideia, eles fazem um storyboard, não é aquela coisa profissional. É como se fosse uma historia em quadrinhos e dali eles transformam na animação deles. (Imaculada)

³⁶ A técnica de recortes consiste em desenhar os personagens e objetos que se movimentam na cena e recortá-los de forma que fiquem independentes e possam ser movimentados. Um personagem, por exemplo, pode ser desenhado com os braços destacados, e esses braços podem ser feitos de diversas maneiras, dobrados e esticados, sendo trocados ao longo da gravação de acordo com o movimento que se quer obter.



Figura 27 – Imagem do filme O pintor da série animação Trash 2 (técnica de pixilation).

Figura 28 – Imagem do filme O pardal distraído (técnica de recortes).

Fonte: Youtube.

Imaculada enfatiza mais uma vez o gosto dos alunos por criarem de forma livre. Esse aspecto se configura como uma marca forte da sua pedagogia da animação. Uma crença na capacidade de autoria e na liberdade de criação dos alunos. A professora conta que, no Núcleo de Artes, tem oportunidade de trabalhar com temas mais livres propostos pelos próprios alunos, o que era difícil nas turmas regulares:

No trabalho do projeto de "Extensividade Educacional", onde planejei minha oficina exatamente na liberdade de cada aluno criar suas propostas, até porque, vejo que esse é o interesse comum dos alunos que buscam os espaços das Extensividades, eles querem ser os autores de seus trabalhos. No ensino regular, partimos das propostas, dos projetos trabalhados em sala de aula. Nesses casos, a proposta já inicia coletiva, como os muitos trabalhos que realizei com meus alunos na outra escola, iniciado há mais ou menos uns seis anos, e também como foi, em certo sentido, o trabalho para a realização de "Feliz, a História de um Menino Chamado Feliz": havia um projeto da Sala de Leitura da profª Letícia, que resultou no livro "Vida de Pedro". (e-mail enviado pela Imaculada depois da entrevista no Núcleo de Artes)

Assistindo ao material produzido por Imaculada e seus alunos ao longo dos anos, pude perceber uma diversidade enorme. Entre filmes com roteiros mais elaborados, muitas animações se aproximavam de pequenos exercícios de criação. Quanto perguntei a Imaculada o que ela via em comum nas animações já criadas, foi possível compreender melhor os trabalhos realizados:

A única coisa que eu acho, que eu já falei para você, que eu não sei se é culpa minha, mas eu vejo que os alunos gostam muito de fazer um filme que seja deles e até assim de forma individual. Eles dizem mesmo: olha professora os personagens que eu criei, a história que eu criei. E eles

querem fazer aquilo ali, não quer ser apenas parte do mecanismo, não quer fazer um detalhe, quer que a história seja a história deles, tudo ali foi ele que construiu. Acho que cada um deles quer ser um diretor, digamos assim. Eu acho que no processo eu percebo isso, que eles chegam com as ideias, eles querem porque vêm para um espaço, que eles sabem que é um espaço de criação. (Imaculada)

Os trabalhos realizados levam essa marca da pedagogia de Imaculada que busca, na medida do possível, respeitar essa necessidade de criação individual dos alunos. Ela relata não ser uma tarefa fácil, pois tem de lidar com várias ideias e, às vezes, coordenar com os alunos ao mesmo tempo a produção de diferentes animações. Bergala (2008) defende esse momento individual no ato de filmar. “O que constitui verdadeiramente o ato de criação é tão solitário no cinema quanto nas outras artes. Tanto quanto em pintura ou em literatura, o cerne do ato de criação no cinema é solidão e risco” (p. 205). Bergala (2008) entende que em uma situação escolar é difícil proporcionar esse ato solitário a todos os alunos e sugere que em determinados momentos na realização de um filme, cada aluno tenha responsabilidade inteira e individual por um gesto de criação, correndo todos os riscos sobre isso. Analisando as falas de Imaculada e seus filmes fica muito claro como ela consegue colocar essa necessidade dos alunos em prática, propondo exercícios de produção de pequenas cenas ou historinhas, o que torna viável a criação pelos alunos das histórias individualmente, contando com a ajuda dos colegas no momento da produção.

Outra questão revelada com força na pedagogia de Imaculada é a possibilidade suscitada pela animação de misturar o artesanal com a tecnologia, como ela conta:

Essa oficina é só de animação, mas aquela coisa bem artesanal, tanto é que quando eu iniciei em 2009, eu até chamava de animação trash, porque era bem aquela coisa de experiência mesmo, de aliar uma técnica artesanal, que isso foi uma coisa legal que o Anima Escola trouxe, com um pouco de tecnologia que a gente precisa para finalizar os trabalhos. Esses computadores que você está vendo agora, não tínhamos até pouco tempo. A gente estava sem computador, era muito complicado, era tudo bem artesanal mesmo e para transformar aquilo em vídeo era mais complicado ainda, mas agora não. Eu consegui mesmo com esse tempo curto ensinar um pouco de edição para eles, para eles terem uma ideia de como se faz edição. (Imaculada)

Uma coisa que eu vejo em comum nos filmes é a interação que fazemos entre o artesanal (desenhos com lápis de cor e outros materiais, recortes de papel e outros materiais, modelagem etc.) e o tecnológico (o digital da captura fotográfica e da edição no programa de computador - tudo, em certo sentido, também "artesanal" nesse aspecto "tecnológico"). (e-mail enviado por Imaculada depois da entrevista).

Como professora de Artes, Imaculada prioriza esse fazer artesanal proporcionada pela animação. Alguns exercícios ela denomina como Animação Trash I, II, III... Em suas falas ela explica o porquê do uso do termo, que no blog da escola chama de “estética poética trash”:

*Porque eu via na internet as pessoas falando que faziam filmes trash e eu falava, nossa isso parece com o que eu faço na escola, a gente tem que improvisar, a gente pensa numa coisa e tem que usar outra, é o material que tem e as ideias vão surgindo a partir dali. Até isso é legal também porque entra um elemento novo, o acaso. Eu acho essas coisas interessantes. Você saber trabalhar com aquela dificuldade que surge, né? Está faltando isso, mas a gente pode usar aquilo. Então já surge uma ideia nova, são coisas boas numa situação de aprendizagem, de desenvolver isso neles, e na gente também. **Eu acho que o tempo todo a gente ensina e aprende, né? A gente aprende fazendo aquilo ali, a gente vê muita coisa nova que vai surgindo deles e que eles passam para a gente e a gente passa pra eles e vai saindo.** Eu acho isso muito legal! E essa questão mesmo que eu falei, que eu **chamo de trash, porque o cinema trash tem aquela coisa muito do acaso**, não é só por ser mal feito. Porque o cinema trash é conhecido por ser mal feito, mas o que eu acho legal é a situação que a pessoa precisa resolver. Não tem sangue cinematográfico? Coloca ketchup! Vamos resolver assim. Então eu acho que na animação aqui a gente faz mais ou menos assim. Se não tem tal coisa, a gente resolve fazendo com outro elemento. (Imaculada)*

Quando define seu cinema de animação trash, Imaculada fala também da sua forma de criar com os alunos, usando o que há disponível na escola tanto em termos de recursos quanto de tempo, aprendendo e ensinando através desse fazer e, também, correndo riscos junto com os alunos, como o passador de Daney (Apud Bergala 2008), estimulando a criatividade a partir do que surge como possibilidade.

Como ela fala “o cinema trash tem aquela coisa muito do acaso”, fazendo parte da criação realizada. Esse é um ponto importante da sua pedagogia, assim como percebi que um outro aspecto fundamental para se compreender a pedagogia de Imaculada é a forma como ela vê a experiência de produzir animação enquanto arte, como ela relata:

*Eu acho que é essa experiência de arte mesmo, a experiência da arte não tem uma coisa assim de o que me traz de útil. Uma experiência de fazer animação é uma experiência da arte, então eu não posso falar assim, o eu isso trouxe de bom para a sua vida, porque eles são muito novinhos. Aqui tem alunos de 6 a 14 anos, então você não sabe se para uma criança de 6 anos, se aquilo dali vai acrescentar alguma coisa em termos profissionais para ela. Então é **aquela experiência mesmo que eles têm em relação à arte, de conhecer uma arte nova, de experimentar uma arte nova.** Eu não vejo só utilidade, utilidade é o que a nossa sociedade quer, né? Mas com a arte nem sempre a gente tem isso de ter que ser útil. (Imaculada)*

Essa experiência de conhecer uma arte nova faz parte do modo como Imaculada define sua pedagogia. Como professora de Artes, Imaculada se posiciona sobre sua crença na

potência de “fazer animação” enquanto experiência artística, dialogando com Bergala (2008) que em sua hipótese-cinema defende, inspirado em Godard, que a arte não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer”: “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção” (p. 31). Imaculada vê seu trabalho com animação, assim como Bergala (2008) também aponta, acima de tudo como uma experiência que os alunos devem vivenciar e que, como sabemos por Benjamin (1985), é capaz de tocar e transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cinematógrafo: uma nova maneira de escrever, logo de sentir.

(BRESSON, 2005, p. 30)

Definindo a pedagogia da animação, inspirada na pedagogia dos cineastas, como as escolhas feitas durante o processo de produção de filmes de animação e os gestos pedagógicos existentes nesse “fazer”, foi possível perceber ao longo do texto que cada professora tem a sua própria pedagogia da animação, criada a partir de diferentes experiências constituídas em suas histórias enquanto professores, a partir da cultura em que estão inseridas e seus consumos e relações com a cultura do cinema, discutidos nos capítulos anteriores.

Identifiquei, no entanto, que há também pontos em comum nas pedagogias, que serão abordadas a seguir. Com o intuito de apresentar uma visão resumida dos principais aspectos das pedagogias da animação das quatro professoras, criei o quadro abaixo a partir das categorias criadas para a análise. Trata-se de um exercício que ajuda a ver as semelhanças e diferenças percebidas nas pedagogias da animação.

	ALESSANDRA	AMÁLIA	TATIANA	IMACULADA
ATIVIDADES PRÉVIAS	Grande ênfase nessa etapa. Brinquedos óticos. Visita ao Anima Mundi.	Não realiza atualmente por falta de tempo.	Visita ao Festival Anima Mundi. Oficinas na escola.	Brinquedos óticos. Exibição de filmes.
PESQUISA	Sim, para referências. Internet e livros.	Não citou.	Grande ênfase nessa etapa para referências e contextualização histórica.	Não enfatizou essa etapa.
ESCOLHA DO TEMA	Busca por não trabalhar temas de forma didática.	Articula com projetos em curso na escola.	Temas Ligados ao Projeto Político Pedagógico da escola.	Temas livres sugeridos pelos alunos.

ARGUMENTO / ROTEIRO	Criação coletiva.	Criação coletiva com os alunos.	Realizados coletivamente.	Criados individualmente e ou em grupo pelos alunos.
<i>STORYBOARD</i>	Sim, para ajudar no planejamento da produção do filme.	Não faz.	Não faz.	Sim, durante o processo de criação do roteiro.
PRODUÇÃO DO FILME	Produção coletiva, com momentos de criação individual.	Conta com parceria com professores de artes para a confecção de personagens e cenários. A animação é feita em pequenos grupos para que todos participem de todas as etapas.	Divisão em equipes (cenário, figurino, etc.) Roteiro modificado durante a gravação. Autonomia dos alunos para gravarem as cenas sozinhos.	Produções individuais de pequenas cenas animadas, além das produções coletivas. Preferência por recorte, mas a escolha das técnicas é feita a partir da proposta dos alunos.
EDIÇÃO / FINALIZAÇÃO	Professora edita com a equipe do Anima Escola ou sozinha. Os alunos não participam diretamente, mas discutem antes como vai ficar e pedem alterações que são feitas pela professora.	Edita com a equipe do Anima Escola.	Edita com a equipe do Anima Escola.	Realização em partes mostrando para os alunos.
O QUE HÁ EM COMUM NA OBRA	Diálogo com a literatura.	Materiais utilizados. Diálogo com outros projetos da escola. Parceria com outros professores.	Parcerias com outros professores da escola. Preocupação em valorizar a comunidade onde os alunos vivem, a Maré.	Interação entre artesanal e tecnológico Proposta de produção de filmes “trash” - criar a partir do que se tem.

Neste quadro percebe-se que quase todas as categorias de análise, com exceção da última, são etapas da realização de uma animação no contexto escolar. Pensar as pedagogias da animação das professoras pressupõe saber de que forma a criação do filme se desenvolve ao longo desse processo, que escolhas são feitas pelos professores e o que propõem aos alunos em cada etapa.

Em categorias como “atividades prévias” e “edição/finalização” é possível compreender a influência da formação que as quatro professoras receberam do Anima Escola. As atividades prévias citadas: brinquedos óticos e a exibição de filmes como *Animando*, de Marcos Magalhães, fazem parte do conteúdo programático dos cursos do Anima Escola. As professoras, enquanto alunas do curso de formação, passam por essas atividades no início do curso. A visita ao Festival Anima Mundi também é incentivada pelo projeto, que disponibiliza ingressos e ônibus para os professores interessados em levarem seus alunos ao Festival. No processo de análise do material de campo cheguei a me questionar se esses aspectos seriam significativos no entendimento das pedagogias da animação, uma vez que as professoras estariam reproduzindo com seus alunos exercícios e atividades que aprenderam no curso e não criando algo próprio nesse processo. Pereira (2003) nos ajuda a refletir sobre os limites entre o criar e o copiar. Apoiada por Bakhtin, a autora adverte que nenhuma obra é de todo original, já que todas sofrem interferências de outras produções.

Na medida em que o ser humano é por natureza um ser social, nossos discursos e criações são todos mesclados pelas palavras que já ouvimos, pelos livros que já lemos, pelos filmes que assistimos, as músicas que ouvimos, enfim, todos os elementos constituidores da cultura humana. (p. 59)

A colocação de Pereira (2003) nos propicia entender que as pedagogias das professoras são marcadas também pela formação no curso de animação, de onde tiram inspiração de metodologias para o processo criativo, que cada uma vai adaptando com seus modos de fazer, como a criação de Alessandra com os alunos de um zootrópio com caixa de DVD. De acordo com Pereira (2003), o processo criativo está justamente nesse movimento, de combinar de maneira original as experiências vividas, podendo gerar algo novo.

A categoria de edição/finalização, apesar de estar presente no quadro, não foi discutida ao longo dos capítulos. Isso porque mesmo sendo um tema presente nas perguntas feitas durante as entrevistas, não foi algo valorizado pelas professoras em suas falas. Sabe-se que a edição tem importância fundamental na criação de um filme, sendo possível manipular espaços e tempos para criar novos significados, como nos ensina Eisenstein (1990). No

entanto, três das quatro professoras pesquisadas utilizam o software MUAN que diminui essa importância da edição. MUAN é um software gratuito desenvolvido pelo Anima Mundi para captura e edição de animações. Enquanto vão capturando quadro a quadro o que está sendo animado, professores e alunos podem ver o resultado na hora, alterando trechos de lugar, mudando a posição de cenas inteiras no filme. Com isso, quando todas as cenas são gravadas e postas em ordem dentro do próprio MUAN, o filme já está pronto, sendo apenas necessário colocar o áudio e letreiros nessa edição posterior. Os softwares de edição possuem, em sua maioria, interface mais complexa e os mais simples têm poucos recursos para a edição. Por esse motivo muitos professores, que participam anualmente da etapa de Produção Autônoma do Anima Escola, fazem a edição com a equipe técnica do projeto, com hora marcada na ilha de edição, como é o caso de três professoras pesquisadas. Elas levam para a ilha de edição as músicas escolhidas com os alunos e os diálogos gravados, quando necessário. Alessandra, por exemplo, conta que costuma fazer a edição em etapas, mostrando aos alunos o resultado e fazendo modificações a partir de suas sugestões. Imaculada, que não usa o MUAN e por isso tem um trabalho maior nessa etapa de edição, relata que:

Eu nunca faço a montagem toda, a edição toda eu mesma. Eu faço uma parte, levo para eles verem, aí eles falam: isso não, troca, tira isso ou muda de lugar, ou então, essa musica não, tira o som desse pedaço. Então a edição nunca é totalmente minha, mesmo quando eu tenho que fazer no meu computador. Agora com esses computadores novos daqui eles já estavam começando a fazer uma parte da edição. (Imaculada)

Entre os demais aspectos em comum observados nas pedagogias, há a parceria com outros professores da escola e a criação coletiva do roteiro. No entanto, a leitura do quadro feita junto com a análise das pedagogias apresentadas ao longo do capítulo 4 nos deixa perceber que mesmo as formas de criação coletiva ou de parceria com outros professores são feitas de diferentes maneiras por cada professora. Nesse sentido, a análise dos processos de realização dos filmes procurou enfatizar as sutilezas criadas pelos professores em suas formas de trabalho muito próprias, que geraram suas pedagogias da animação. As principais marcas observadas em cada pedagogia foram resumidas no quadro a seguir:

	ALESSANDRA	AMÁLIA	TATIANA	IMACULADA
<p>PRINCIPAIS MARCAS DA PEDAGOGIA DA ANIMAÇÃO DE CADA PROFESSORA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização das atividades prévias com os brinquedos óticos. - Busca por não didatizar a experiência de produção dos filmes. - Fazer animação como forma de trabalhar as relações na escola. - Cinema na escola como algo diferente, estranho ao cotidiano escolar. - Storyboard como forma de planejamento. - Criação coletiva com momentos de criação individual dos alunos durante a produção. - Temas das animações dialogando com a literatura – liberdade de “caminhar dentro da obra”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentativa de quebrar com o tempo escolar para conseguir produzir animação. - Articulação com os projetos da escola - Parceria com os professores - Criação coletiva do roteiro - Todos os alunos participam de todas as etapas. - Materiais utilizados: sucata, recorte, massinha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação coletiva do roteiro, com liberdade para ser modificado ao longo da filmagem. - Pesquisa para contextualização e referências - Parceria com outros professores - Autonomia dos alunos durante a produção - Valorização da comunidade onde os alunos vivem / visão de mundo dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição de filmes que mostrem o processo de produção da animação / confecção de brinquedos óticos. - “Fazer animação” enquanto experiência artística. - Ênfase na liberdade de criação individual dos alunos. - Animação “trash” – criação a partir das possibilidades - Busca por trabalhar o artesanal e o tecnológico

A imersão na complexidade dos processos de fazer cinema de animação na escola durante o trabalho de campo e na análise do material coletado evidenciou não só as marcas características das diferentes pedagogias da animação, mas também que esses filmes de animação feitos na escola (sem descolar, é claro, cada filme de todo o seu processo de criação) se apresentam como uma forma de narrar contemporânea. Inspirados em Benjamin (1985) que diz que “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (p. 200), podemos ver os professores como narradores, que “aconselham” seus alunos, ao indicarem os caminhos para produzirem juntos as animações. Nesse processo, o professor / narrador retira da sua experiência o que conta, o que propõe aos alunos e nesse movimento de fazer junto, incorpora as coisas narradas à experiência de seus alunos e a sua própria experiência, transformando ambos. “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 205), da mesma forma que as pedagogias da animação nos filmes realizados.

Reflexões finais

Um filme é sempre mais ou menos um esboço. Por que insistir nos detalhes? É inútil. Em outras palavras, seria preciso fazer o filme, olhá-lo, estudá-lo, criticá-lo e depois filmá-lo uma segunda vez. E uma vez refilmado, seria preciso revê-lo, reestudá-lo, recriticá-lo e refilmá-lo uma terceira vez. É impossível. O filme é sempre um esboço – e dele você deve tirar o máximo. Quando um filme acaba, uma experiência acaba, uma outra começa.

Roberto Rossellini (In: COMOLLI, 2008, p. 21)

Ao finalizar essa dissertação, sinto-me como Rossellini ao falar da feitura de um filme. A pesquisa, o trabalho de campo, muitas perguntas, algumas respostas, cento e tantas páginas para descrever a riqueza de dois anos de pesquisa, leituras e reflexões. Seria esse texto apenas um esboço? A sensação de que muitas outras perguntas ainda poderiam ser feitas para os professores pesquisados, a vontade de aprofundar ainda mais no processo das criações das animações nas escolas, de reler novamente, reescrever e complementar cada capítulo. No entanto, é preciso dar um ponto final.

O processo de pesquisa, a partir da metodologia de pesquisa-intervenção, e a sistematização dos achados apresentados nesse texto permitiram expor as formas de criação de cada pedagogia da animação das professoras pesquisadas. Ao mergulhar nos processos de produção de filmes de animação propostos pelas professoras com seus alunos foi possível perceber as diferentes possibilidades pedagógicas presentes no ato de criar animações na escola. Durante o trabalho de campo, as conversas com as professoras, que aconteceram em encontros em suas escolas, se estenderam também em e-mail trocados e conversas telefônicas, muitas vezes trazendo novas reflexões feitas a partir das entrevistas. Ao convidar as professoras a contar e recontar sobre seu processo de trabalho, em muitos momentos percebi que estava proporcionando que refletissem pela primeira vez sobre determinados aspectos do seu fazer, construindo conhecimentos importantes não só para a pesquisa, mas para suas práticas enquanto professoras.

A pesquisa partilhou das premissas do campo dos Estudos Culturais Latino-Americanos, buscando uma análise voltada para o âmbito cultural, onde o foco não esteve nas tecnologias em si, que fazem parte dos aparatos utilizados na produção de uma animação. Como quer Barbero (2004), o olhar esteve sobre os modos de uso, de ressemantização e redesenhos que os professores fazem das tecnologias da comunicação para a produção das animações.

Entender as relações das professoras com a cultura do cinema foi importante para perceber que nenhuma delas era profunda conhecedora das técnicas cinematográficas, nem mesmo eram cinéfilas, mas todas possuíam forte ligação com a cultura do cinema, que na definição de García Canclini (2009) abarca as múltiplas etapas de consumo, recepção e apropriação da cultura. Esse conhecimento e interesse no cinema orientam, como nos ensinou Duarte (2002a) e Bergala (2008), e inspiram as professoras nas suas escolhas ao trabalhar com o cinema na escola.

A animação e sua forma própria de produção, que difere bastante do cinema *live action*, com maior destaque nos debates de autores e pesquisas acadêmicas, apareceram no decorrer da pesquisa como uma proposta que mexe bastante com o cotidiano escolar. Seu processo de realização, que demanda muito tempo, atenção e trabalho em grupo, acontece muitas vezes, como visto na pesquisa, nas brechas do sistema educacional, como um elemento estranho e perturbador, como defende Bergala (2008). E a escola, quando possibilita esse trabalho com animação, desponta como lugar em que também é possível “inventar espaços e

tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder” (FRESQUET, 2013, p. 25).

Nessa invenção de espaços, lugares e novas ordens, descobre-se que ainda é possível trocar experiências enquanto se cria animações na escola, quando é exigido um tempo diferente das pessoas e o contato direto entre elas, como acontecia na cultura da oralidade (BENJAMIN, 1985). Se para Benjamin o fracasso da experiência na sociedade moderna capitalista extinguiu a arte de contar, a reconstrução da experiência seria acompanhada de uma nova forma de narratividade, “fruto de um trabalho de construção empreendido justamente por aqueles que reconhecem a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual” (Gagnebin in BENJAMIN, 1985). Parece que esses professores sujeitos da pesquisa de fato não se contentam com o tempo e ritmo impostos pela escola e se arriscam a propor novas formas de ensinar e aprender junto com os alunos. Fazer animação na escola, como foi visto durante a pesquisa, representa essa nova forma de narrar contemporânea que Benjamin diz ser necessária, que está em consonância com os modos de ser dos sujeitos, constituídos a partir da cultura audiovisual (SIBILIA, 2012). Animar requer gestos raros nos dias de hoje: demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção, a paciência, a escuta, parar para olhar, pensar, ações que possibilitam que a experiência nos aconteça (LARROSA, 2002). A análise das pedagogias da animação das professoras mostrou também que, nas diferentes etapas e propostas para os processos de criação, professores e alunos intercambiam experiências. Se a arte de narrar é cada vez mais rara por falta de condições de realização da transmissão da experiência, ligada a um trabalho e tempo compartilhados, podemos pensar que ações como essa de realizar animação fazem da escola um lugar onde a experiência e a narrativa ainda são possíveis na atualidade.

A função do professor durante esse processo de criação coletiva com os alunos esteve em foco na análise do material do campo. Como o sujeito que apresenta aos alunos algo que lhes tocou (fazer filmes de animação), em diversas passagens da pesquisa verifica-se que ele exerce esse papel que Daney (Apud Bergala, 2008) denominou de “passador”, investindo nas propostas dos alunos, buscando soluções em parceria, apresentando seus gostos, permitindo que os alunos contribuam com seus saberes, correndo riscos juntos num fazer compartilhado.

Atuando há bastante tempo nesse campo da mídia-educação, especialmente coordenando um projeto que objetiva levar a experiência de fazer cinema de animação para as

escolas, o contato com as professoras no campo e as reflexões surgidas a partir dele me permitiram conhecer como esses professores formados pelo Anima Escola colocam em prática, cada um da sua forma, o que aprenderam durante o projeto. Compreender como os professores se apropriam da experiência de fazer filmes de animação e constatar que criam suas próprias pedagogias da animação transformaram também o meu olhar e sensibilidade enquanto coordenadora do projeto Anima Escola. Foi um mergulho profundo que gerou muitas descobertas e ensinamentos que levo para a minha prática.

Suponho que a principal riqueza desse trabalho foi a escuta atenta aos professores e a voz dada a eles nesse texto final, ao narrarem suas pedagogias da animação. Acreditar no professor enquanto criador de uma pedagogia é também uma aposta na sua autonomia e no papel da escola enquanto lugar de múltiplas vozes, linguagens e possibilidades de aprender e ensinar. Como nos lembra Fresquet (2013) e Migliorin (2011) fazer cinema na escola é um ato político, sobretudo.

Sendo assim, retomo aqui umas das razões iniciais que me fez realizar essa pesquisa: pensar a dimensão formativa do cinema no contexto escolar. Dimensão essa que pode ser percebida em diferentes ações, por diversos caminhos, mas que aqui nesse texto se deu através do olhar sobre invenções e escolhas capitais dos professores para proporcionar a criação de filmes de animação na escola.

Com a convicção de que esse texto traz algumas respostas, mas abre muitas novas perguntas, finalizo com uma indagação: o que a educação pode aprender com esses gestos criativos das professoras e seus alunos? Entre as muitas respostas possíveis, eu destacaria alguns pontos que emergiram com mais força na pesquisa: as novas formas possíveis de narrar na contemporaneidade – sendo a narrativa elemento constituidor da dimensão humana; o intercâmbio de experiências entre professores e alunos – propiciado pelo fazer coletivo e a existência de um tempo e trabalho partilhados em um mesmo universo de prática e linguagem; as invenções de diferentes tempos e espaços na escola – mexendo com a ordem estabelecida no sistema escolar; a percepção de que o professor pode também exercer um outro papel, diferente do estabelecido na hierarquia escolar, alguém que acompanha os alunos nas descobertas e corre riscos com eles e, finalmente, o cinema como elemento que deve estar na escola porque propicia a formação dos alunos.

Parafraseando Rosselini: quando uma dissertação acaba uma experiência acaba, uma outra começa.

REFERÊNCIAS

ALEGRIA, João. Dinâmica da produção colaborativa de conteúdos audiovisuais. In: CARRARA, A. R., GARCIA, M. (Org.). **Prêmio Cultura Viva: cultura, educação e comunidade**. São Paulo: CENPEC, 2008.

ANIMA MUNDI. **Anima Escola 10 anos**. Rio de Janeiro, 2011a. Documentário disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=eueBB1-Yv1A&list=UUFAbnCSSne_7MbPtcgZ81ww.

ANIMA MUNDI. **Anima Escola 10 anos**. Rio de Janeiro, 2011b. Mímeo. Disponível em: http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/site/LIVRO_ANIMAESCOLA.pdf

ANIMA MUNDI. **Depoimentos brutos para o Documentário Anima Escola 10 anos**. Rio de Janeiro, 2011c. Documento pertencente ao arquivo do Anima Mundi.

ANIMA MUNDI. **Questionário de Avaliação Produção Autônoma Anima Escola**. Rio de Janeiro, 2013. Documento pertencente ao arquivo Anima Mundi.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BERGALA, Alain. *Abbas Kiarostami commente son film: Où est la maison de mon ami?* Entrevista. Tradução de Mirna Juliana Santos Fonseca para aula da disciplina Pedagogia dos cineastas – ministradas pela professora Adriana Fresquet do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2013. Inédito. **Mímeo**.

_____. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BOSELLI, Silvana Maria Carvalho. **Desenho animado infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. 2002.

BRESSON, Roberto. **Notas sobre o cinematógrafo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CASTRO, Lucia Rabello. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello e BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ, 2008.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. Pesquisa intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: _____. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ, 2008.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COMOLI, Jean Louis. **Ver e poder. Cinema, televisão, ficção, documentário**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: n. 23, p.36-61, maio/jun/jul/ago, 2003.

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

_____. Mídia audiovisual e formação de professores. **Revista Nós da Escola**, n. 64, pp. 22-23, 2008. Disponível em: www.grupem.pro.br/docs/artigo3.pdf

_____. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 115, p. 139-154, março, 2002b.

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

DUARTE, R.; ELEÁ, Ilana. **Panorama mundial dos estudos de comunicação e educação**. Educação e Cultura Contemporânea, 2007.

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

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

_____. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

FANTIN, Mônica . Mídia-educacão, cinema e produção de audiovisual na escola. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006, Brasília. **Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2006.

_____. **Mídia-educacão no ensino e o currículo como prática cultural**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.2, p. 437-452, 2012

FERNANDES, Adriana Hoffmann. A narrativa no pensamento de Walter Benjamin. **Revista Cultura Vozes: cultura, educação e filosofia**, Petrópolis: Editora Vozes, n. 3, mai./jun. 2003.

_____. O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos. **Projeto de pesquisa FAPERJ**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

_____. O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores. **Projeto de Pesquisa, FAPERJ**, 2013.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; OSWALD, Maria Luiza Bastos Magalhães. **As mediações na produção de sentido das crianças sobre os desenhos animados**. Rio de Janeiro 2003. 178p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; GATO, Érika Rivas; CORDEIRO, Kelly Maia. Narrativas com o cinema na formação de professores. In: FERREIRA, G. M.S.; BOHHADANA, E. B.; TORNAGHI, A.J.C. (Org.) **Educação e tecnologia: parcerias** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos** [online]. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139 - 152, jan. / jun. 2011.

_____. **Rastros de um passado nem tão remoto: mídias audiovisuais em vinte anos de pesquisa**. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 13, p. 21-40, 2012.

FONTANELLA. Geci de Souza. **Cinema de Animação: um recurso pedagógico em desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-graduação em Educação. 2006.

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

_____. **Fazer Cinema na Escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman**. 2008. GT-16: disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf>

FRESQUET, Adriana; NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de Cinema com Alain Bergala**. Faculdade de Educação UFRJ, Cinead, LECAV. Rio de Janeiro, 2012. DVD.ALEGRIA, João. Dinâmica da produção colaborativa de conteúdos audiovisuais. <http://www.aic.org.br/index.php/metodologia/publicacoes/> Acessado em 29/04/2013

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: Loyola, 1985.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. A cultura extraviada nas suas definições. In: **Diferentes, desiguais e desconexos: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005, PP.35-53.

_____. Consumo, aceso y sociabilidade. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v.6, n.16, p. 111-127, 2009.

_____. Libros, pantallas y audiências: qué está cambiando? **Comunicar:** revista científica de iy educación, Huelva, n. 30 v. XV, p. 27-32, 2008.

_____. **O consumo serve para pensar.** In: GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumidores e Cidadãos*. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 59-73. 227p.

JOBIM E SOUZA, Solange. **A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia.** Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UERJ, 5 a 9 de setembro de 2005.

LARROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

MACEDO, Nélia Mara Rezende de. Alterar, alterar-se: ser professora, ser pesquisadora. In: PEREIRA, R.M.R.; MACEDO, N.M.R. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MACEDO, N. M. R. et al. SANTOS, N. O.; FLORES, R. L. B.; PEREIRA, R.M.R. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, R.M.R.; MACEDO, N.M.R. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MAGALHÃES, Marcos Amarante de Almeida. **Animação Espontânea**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes. Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio, 2004.

_____. Cartilha Anima Escola. **Mimeo**. Acessado em 02/02/2014. <http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/cartilha%20Anima%20Escola.pdf>

MAGNO, Maria Ignês Carlos. O desenho animado em sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**. N. 27, 2003. Acessado em 08/03/2013. <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37498/40212>

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

_____. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

_____. **Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais**. Brasília: MEC/SEED, 1999. p. 17-40.

_____. **Ofício de cartógrafo. Travessias latino-americanas de comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. e G. Rey. Disseminação do saber e novos modos de ver / ler. In: *Os exercícios do ver. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

MATTELART, Armand e Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012

MIGLIORIN, César. Cinema e escola sob o risco da democracia In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Dossiê Cinema e Educação #1**. Uma relação sob a Hipótese de alteridade de Alain Bergala. Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: Rio de Janeiro, 2011.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

NÓBREGA, Débora da Silva. **Animação quadro a quadro. Uma experiência didática no ensino da História**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP. Marília, SP, 2007.

OROZCO G., Guillermo. *Hacia una cultura de participación televisiva de las audiências. Ideas para su fortalecimiento*. Comunicação, Mídia e Consumo São Paulo. Vol. 7. N.19. p. 13-31. 2010.

PACHECO, Elza D. (Org.). **O desenho animado na TV: mitos, símbolos e metáforas**. Relatório Científico. LAPIC/ECA/USP. 1999.

PENTEADO, Andréa Lopes de Oliveira. **Cinema de Animação: uma proposta de trabalho para o Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em. Programa de Pós Graduação em Ensino das Artes Visuais. Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Arte da Universidade Tuiuti. Curitiba, 2011.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. O que se cria. O que se copia. In: SOUZA, Solange Jobim E. **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO, Lucia Rabello e BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ, 2008.

PUHL, Paula Regina; SILVA, Cristina Ennes. FAMECOS. Porto Alegre, n.38, **Memórias juvenis: a influência do cinema do cotidiano dos jovens nos anos 60**2009.

SALGADO, Raquel Gonçalves, Solange Jobim e Souza (Org.). **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Rio de Janeiro, 2005, 245p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: **Nas malhas das letras**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989, pp 38-52.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, 222p.

SILVA JUNIOR, Adhemar G. **O desenho animado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNOESC, 2008.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. **A História vai ao Cinema**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SUNKEL, Guillermo. *El consumo cultural en la investigación en Comunicaciones en América Latina*. **Revista Signo y Pensamiento**, n.45. Bogotá. Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación, v. XXXIII, n. 45, p. 9-24, 2004.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas. Campinas. 2008, 182f. Orientadora Profa. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

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

XAVIER, Ismail. **Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar**. Educação e Realidade, n. 33, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro de entrevista com os professores

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome
2. Escola
3. Função

CONTATO COM A LINGUAGEM DA ANIMAÇÃO

1. Você já trabalhava com audiovisual na escola anteriormente?
2. É a primeira vez que desenvolve um trabalho com animação?
3. Quantos filmes você já fez com seus alunos? Fale um pouco desses filmes.
4. Tem cineclube? Participa de algum? Como faz?
5. Você é produtor de audiovisual no seu cotidiano? Faz animação sozinho? Por quê?
6. O que você busca com esse trabalho com animação na escola? Consegue essa resposta dos alunos?
7. O que os alunos aprendem fazendo animação?

HISTÓRIAS AUDIOVISUAIS

8. Costuma assistir a filmes de animação? Que filmes gosta de assistir?
9. Qual é a frequência com que vai ao cinema?
10. Que tipo de filme gosta de assistir?
11. Onde mais assiste aos filmes (TV, computador, cinema...)?
12. Como essa bagagem dialoga com a sua prática?
13. E seus alunos costumam ir ao cinema? Onde mais (TV, computador) assistem aos filmes?
14. Que tipo de filmes assistem?
15. Que animações gostam de assistir?

PROCESSO DE PRODUÇÃO DA ANIMAÇÃO

16. O trabalho envolve crianças de que idade? São de uma única turma?
17. Como o trabalho está sendo desenvolvido (número de encontros, cronograma de trabalho, etc.)? Outros professores estão envolvidos?

18. Como surgiu o argumento para a animação?
19. De que forma os alunos colaboraram para a criação do roteiro?
20. Foi feito um storyboard?
21. Como foram desenvolvidos os cenários e personagens?
22. Na hora de animar, os alunos participaram? Como foi o entendimento deles do tempo na animação e do processo de captura quadro a quadro? Foi feito algum trabalho prévio para que eles entendessem esse processo?
23. E na edição, os alunos participam? Entendem as escolhas feitas ao editar um filme?
24. De que forma os aspectos inerentes da linguagem da animação (criatividade, planejamento, síntese, abstração, concentração, comunicação, trabalho em grupo) impactam nas escolhas e no processo da construção da narrativa?
25. Em sua opinião, como essa experiência contribuiu para sua prática cotidiana?
26. O que você vê em comum entre os filmes que realizou na escola? O processo de criação deles foi parecido ou bem diferente?

Apêndice B

Roteiro de entrevista com os alunos após a produção dos filmes

1. Falem um pouco de como foi o processo de produção da animação.
2. O que acharam? O que destacam do processo?
3. Como foi cada etapa? O que mais marcou?
4. O que vocês consideram que aprenderam?
5. Que tipo de filme gostam de ver? Onde assistem mais? Cinema? TV?
6. Costumam assistir animação? Onde?
7. Já tinham produzido animação antes? E vídeo?
8. Perguntas específicas da história de cada filme.

Apêndice C

Questionários distribuídos aos professores da etapa de Produção Autônoma 2013

Nome: _____

Escola onde trabalha: _____ CRE: _____

Cargo: PII () PI () Disciplina: _____

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

Leia com atenção as questões abaixo e assinale, dentre as alternativas, aquelas que melhor expressem sua realidade. Contamos com sua colaboração!

Formação: () médio () superior () pós-graduação

Hábitos de consumo cultural mais frequentes:

- () assistir TV () ouvir música () ir ao cinema
 () ir ao teatro () navegar na internet () ler (livros / revistas)
 () ir à museus e exposições () ver vídeos / DVDs () outros: _____
 () ouvir rádio

Quando assiste a filmes, onde costuma fazê-lo com mais frequência?

- () cinema ()TV - programação ()DVD ()computador ()celular ()outro:_____

Filmes, em média, que assiste por mês:

- ()até 1 filme ()até 3 filmes ()até 5 filmes ()mais que 5 filmes

Gênero(s) preferido de filmes:

- ()Drama ()Suspense / Terror ()Animação ()Ação / Aventura ()Romance
 ()Cult ()Comédia ()Musical ()Policial ()Documentário ()Outro: _____

Que relações você vê entre o cinema e a educação?

O cinema educa? De que forma?

Quando você começou a produzir animação na escola?

Por que produzir animação na escola?

Apêndice D

Roteiro de entrevista com os professores da etapa de Produção Autônoma 2013

HISTÓRIAS AUDIOVISUAIS

1. Qual é a sua relação com o cinema? E com o cinema de animação?
2. Costuma ver filmes? Onde assiste mais? (TV, cinema, computador, etc.) E filmes de animação, onde costuma assistir?
3. Qual é a relação entre cinema e educação?
4. O cinema educa? De que forma?
5. Por que fazer animação na escola?

Apêndice E

Levantamento das animações realizadas pela professora Alessandra

Levantamento das animações realizadas pela Professora Alessandra com seus alunos. As sinopses foram retiradas do banco de dados do Festival Anima Mundi, já que as animações foram inscritas pela professora no Festival.

	FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
1	Se criança governasse o mundo	Filme inspirado no livro de Marcelo Xavier, em que várias situações são imaginadas a partir do tema: se a criança governasse o mundo.	massinha	2006
2	Ora Bolas	A Copa do Mundo inspirou a criação de situações onde a personagem principal é a bola, assumindo várias roupagens desde a bola de papel até a bola de couro.	<i>pixilation</i>	2006
3	Diário de Bordo	Um pirata enfrenta uma tormenta no mar do Caribe e é arrastado para uma ilha misteriosa, onde encontra um naufrago que possui informações sobre um tesouro perdido. Filme criado a partir de uma pesquisa feita pelos alunos sobre o imaginário caribenho e de piratas.	técnicas mistas: massinha, <i>pixilation</i> , animação de objetos, desenho	2007
4	Fogo no Céu	Livre adaptação do livro homônimo de Eliardo França e Mary França, lido pelos alunos em sala de aula.	recortes	2008
5	Animais da Savana	Documentário bem-humorado sobre os animais que vivem na savana	técnicas mistas	2010
6	Maria-vai-com-as-outras	O filme conta a história de uma ovelha que imitava tudo que as outras ovelhas faziam.	bonecos, recortes	2011
7	Voo	Diversos desenhos de Pablo Picasso foram animados dando origem a cenas de extrema poesia.	desenho	2013

Apêndice F

Levantamento das animações realizadas pela professora Amália

Levantamento das animações realizadas pela Professora Amália com seus alunos. Algumas sinopses foram retiradas do banco de dados do Festival Anima Mundi, as outras foram enviadas pela própria professora que disponibilizou todos os filmes para a pesquisa.

	FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
1	Carrinhos	Carrinhos em massinha	massinha	2003
2	Corrida	Corrida com personagens de massinha	massinha	2003
3	Brincando com <i>Pixilation</i>	Brincando com <i>Pixilation</i>	<i>pixilation</i>	2003
4	Animação Kid	Experimentos com gifs animados	computação gráfica	2003
5	Surf	Surfando por um tubo	Desenho	2004
6	Horta	Trabalhando na horta escolar	<i>pixilation</i>	2004
7	A lenda da água mineral	Lenda grega para o aparecimento da água mineral	massinha	2004
8	Polígonos	Formando polígonos com animação de canudos	<i>stop motion</i>	2004
9	No mar	Fundo do mar em origami	<i>stop motion</i>	2004
10	Tubarão	Tubarão no fundo do mar	massinha	2004
11	Meios de Transporte no Rio de Janeiro	Animação de uma maquete de meios de transporte no Rio de Janeiro	<i>stop motion</i>	2004
12	Nascimento de Jesus	Nascimento de Jesus em animação	massinha	2005
13	Ser criança	Crianças de 8 e 9 anos, residentes em comunidades com histórico de violência, relatam sua perspectiva do que é ser criança	massinha	2005
14	Nosso Folclore	Diversas lendas do folclore brasileiro animadas no computador com o programa Pivot	computação gráfica	2006
15	O Grúfalo	Versão animada do livro infantil <i>Grúfalo</i> .	Recorte	2006
16	A lenda da mandioca	A lenda indígena da mandioca retratada por crianças de 9 a 10 anos. Uma índia dá a luz a uma menina bem clarinha e fraquinha. Quando esta morre, a mãe a enterra dentro de sua oca. Lá surge uma planta nova que surpreende os índios.	<i>stop motion</i>	2006

	FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
17	A Iara e o Pescador	Crianças de 9 e 10 anos contam a lenda de um pescador que se vê seduzido por Iara e seu canto	Bonecos	2006
18	Chapeuzinho Vermelho	Adaptação feita, por alunos de 8 anos, do clássico infantil, inspirado na versão do Braguinha. Menina leva doces para vovozinha e vive perigos ao encontrar o lobo mau.	<i>stop motion</i>	2007
19	Favela Paz e Amor	Crianças de 10 anos mostram e cantam a vida nas suas comunidades.	Bonecos	2007
20	As maravilhas da cidade	Crianças de 9 anos mostram, na opinião deles, quais são as maravilhas da cidade onde moram.	computação gráfica	2007
21	Sopa do Ciep	Inspirados na música infantil <i>Sopa do neném</i> , alunos de 7 anos criam sua versão animada de como é a sopa que é servida na sua escola.	massinha, objetos	2007
22	Nossa Escola	Um dia na escola do ponto de vista de crianças de 9 anos. Este filme foi feito coletivamente por 37 alunos para homenagear a escola no evento de celebração dos seus 20 anos.	massinha	2007
23	Passeio ao Zoológico	Alunos visitam o Zoológico e narram a sua história. Nesse CIEP a animação é utilizada como forma de expressão dos alunos. Filme criado por um grupo de 6 anos a partir de um projeto pedagógico para auxiliar o processo de alfabetização.	Recortes	2007
24	Um ônibus chamado Rio	Um ônibus carioca percorre locais da cidade do Rio de Janeiro. Comemorativo pelo Centenário do ônibus no Rio de Janeiro.	<i>stop motion</i>	2008
25	Um dia é do caçador e o outro é da caça	Experimento de animação com massinha com o provérbio "Um dia é da caça e outro do caçador"	massinha	2008
26	Pelos Caminhos da Bossa Nova	Tom Jobim e Vinicius de Moraes passeiam por locais mencionados nas músicas da Bossa Nova. Comemorativo dos 50 anos da Bossa Nova.	<i>stop motion</i>	2008
27	Passeio ao Salão do Livro	Alunos contam sua visita e o caminho percorrido até o Salão do Livro.	recortes	2008
28	Fazendinha	Experimento de animação com adesivos num cenário de fazenda.	recorte	2008
29	A mágica no sítio	Experimento de animação com bonecos de ímãs com personagens do Sítio do Picapau Amarelo.	bonecos	2008
30	A horta da escola	Alunos plantam, colhem e comem alimentos da horta da escola	massinha	2008

FILME		SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
31	Leituras e sonhos	Alunos ao lerem os livros do Ziraldo, seus personagens começam a sair das histórias	<i>pixilation</i>	2009
32	Borboleta	Uma borboleta de origami coloca ovos e passa por toda metamorfose.	<i>stop motion</i>	2009
33	A floresta dos animais	Os animais da floresta ficam curiosos com a visita do primo da cidade do leão.	recorte	2009
34	O caranguejo e os olhos da onça	Lenda indígena em que a onça descobre que o caranguejo consegue soltar seus olhos para passear na beira da lagoa e pede que ele faça o mesmo com ela.	<i>stop motion</i>	2009
35	A galinha ruiva	A história clássica da Galinha Ruiva	recortes	2010
36	Brincadeira de Criança	Cantigas de roda e trava-línguas do folclore brasileiro infantil	<i>stop motion</i>	2010
37	Vilarejo	Animação de mural feito no corredor da escola, inspirado na música Vilarejo.	recorte	2010
38	Hora de aprender	Animação feita pelos pais de alunos na Sala de Leitura, numa oficina de animação. De dentro de um livro surgem palavras que inspiram a leitura.	objetos	2011
39	Povo Brasileiro	Alunos descobrem a formação do povo brasileiro: índios, portugueses, africanos e demais imigrantes. Descubrem a razão de tanta diversidade na sala de aula.	bonecos, recorte, <i>pixilation</i>	2011
40	Animais brasileiros	Alunos se perguntam que animais são brasileiros, os que não vivem ou vivem em nossas matas. Quais animais eles vão descobrir?	recorte	2011
41	Fábula: a pomba e a formiga	Fábula contada por 23 crianças de 6 anos, sobre uma pomba que salva uma formiga. Um dia, a formiga retribui o favor.	recortes	2011
42	O que nós vimos da janela da sala	Olhando pela janela da sala de aula, alunos descobrem um ninho. O que vai acontecer a cada dia?	recortes	2011
43	Quem vai nos salvar?	Uma arara se perde dos pais e encontra outros filhotes perdidos. Eles estão procurando a terra prometida para fugir da extinção. Quem vai salvá-los?	bonecos	2012
44	Sonho	Inspirado no poema "Sonho" de Roseana Murray, crianças contam como seria o mundo de seus sonhos	<i>stop motion</i>	2012
45	Arca de Noé	Em homenagem ao Centenário de Vinicius de Moraes, crianças recitam e animam poesias da Arca de Noé.	recortes, bonecos	2013

Apêndice G

Levantamento das animações realizadas pela professora Tatiana

Levantamento das animações realizadas pela Professora Tatiana com seus alunos. As sinopses foram retiradas do banco de dados do Festival Anima Mundi e de demais documentos enviados pela professora.

	FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
1	A família Real na Maré	A família real portuguesa no Brasil de hoje. Dom João e sua família caem no samba e têm um encontro com o presidente Lula.	recorte, <i>pixilation</i>	2008
2	Lula na Maré	A visita do presidente Lula ao Complexo da Maré.	recorte, <i>pixilation</i>	2009
3	Jasmim, a princesa da Maré	As aventuras de uma princesa francesa que vai parar na favela da Maré, no Rio de Janeiro.	recorte, <i>pixilation</i>	2011
4	MariaMaréMenina	Maria, uma menina moradora da Maré quer aprender a ler e a escrever		2013 / 2014 (em produção)

Apêndice H

Levantamento das animações realizadas pela professora Imaculada

Levantamento das animações realizadas pela Professora Imaculada com seus alunos. Imaculada possui um canal no Youtube com todos os filmes que já fez com os alunos. As sinopses foram retiradas dos textos publicados sobre cada filme no canal, sendo omitidos os nomes das escolas.

FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
1 João Candido e a Revolta da Chibata	Fazia pouco mais de 10 anos que a escravidão tinha sido abolida no Brasil, mas alguns ainda eram vistos como escravos. Assim era a vida dos marinheiros naquela época, 1910. A maioria, jovens negros. Eles recebiam alimentação precária no serviço e eram castigados com chibatadas se cometessem alguma falta considerada grave por seus superiores, como se ainda fossem escravos. Um bravo marinheiro ajudou a mudar essa história, ao liderar no Rio de Janeiro um levante que ficou conhecido por Revolta da Chibata. Herói para alguns, anti-herói para outros, a História não podia ficar indiferente a este notável homem: João Cândido Felisberto, o Almirante Negro!	massinha	2008
2 Nossas Primeiras Experiências: Animação Trash I	Esta é a primeiríssima versão (2009) de "Nossas Primeiras Experiências: Animação Trash I", apresentada na mostra de fim do 1º semestre à comunidade escolar.	diversas	2009
3 Animação Trash II	Trabalhos de alunos do ensino público fundamental do RJ realizados no Núcleo de Arte no 2o. sem. de 2009. Aqui estão nossas novas experiências em técnicas (elementares/artesanais) de animação: <i>stop motion</i> com massinha, com pintura etc.	diversas	2009
4 Parangolé redentor	Animação do aluno Lucas Machado <i>em stop motion</i> , realizada na oficina de Animação.	bonecos	2009
5 Lenda urbana: metamorfoses da gripe suína	Animação na técnica <i>pixilation</i> realizada pelos alunos na oficina itinerante de Animação do Núcleo de Arte.	<i>pixilation</i>	2009
6 Animação Trash: nossas primeiras experiências (parte I)	Experiências em animação com técnicas elementares e os poucos recursos então disponíveis realizadas por alunos do ensino fundamental do Núcleo de Artes	diversas	2009

FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO	
7	Animação Trash: nossas primeiras experiências (parte II)	Continuação dos trabalhos realizados na Oficina de Animação do Núcleo de Arte: 1o. sem./2009. Nesta segunda parte, experiências com animação 2D no computador utilizando os programas Pivot e Paint. Animadores: alunos do ensino público fundamental do RJ	computação gráfica	2009
8	Comida maluca	Animação (<i>pixilation</i>) de Lucas Machado realizada no Núcleo de Artes	<i>pixilation</i>	2009
9	Fome do saber	Menino desalentado encontra numa biblioteca a mágica dos livros. Animação (<i>pixilation</i>) de Lucas Gabriel com participação de Leonardo Monteiro, realizada na oficina itinerante de Animação do Núcleo de Artes	<i>pixilation</i>	2009
10	O Pintor (da série: animação trash 2)	O Pintor em busca de sua criação. Uma das animações, na técnica <i>pixilation</i> , da série "Animação Trash 2". Concepção e realização de Lucas Machado, do Núcleo de Arte. A abertura do vídeo foi feita por alunos da Oficina Itinerante de Animação do Núcleo de Arte	<i>pixilation</i>	2009
11	Bravooo!	A efemeridade do sucesso. Animação em <i>stop motion</i> (recortes) realizada na oficina itinerante de Animação Experimental/2009 pelo aluno Lucas Gabriel Ribeiro.	recorte	2010
12	Poluição não	POLUIÇÃO, NÃO! (versão Green Nation Fest): Vídeo-animação, em <i>stop motion</i> (recortes), com material reutilizado de outras animações feitas nas aulas de artes, realizado por alunos do ensino fundamental II . Extra: breve <i>making of</i> da oficina.	recorte	2010
13	Sem Título	Divertidas transformações em <i>stop motion</i> (massinha) dos típicos personagens surreais criados pelo aluno Júlio Barbosa (então com 11 anos), que assina suas animações. Trabalho realizado no Núcleo de Arte, na Oficina Experimental de Animação, em 2010.	massinha	2010
14	A Batalha	Animação (em <i>stop motion</i> com recortes/desenhos/massinha) do aluno Júlio Barbosa (então com 11 anos), onde um monstro que expele fogo trava batalha com um menino e seu inesperado aliado. Realizado no Núcleo de Arte, em 2010, na Oficina de Animação Experimental.	recorte, massinha	2010
15	Rio Diversidade 2010 etc.	O vídeo "RIO DIVERSIDADE 2010 etc." (versão Festival-SME-Rio2011)	diversas	2010
16	Brasil, petróleo, Brasil!	Vídeo criado a partir das cartilhas da campanha "O Petróleo tem que ser nosso!" (do qual nossa escola participou do "Primeiro Concurso de Texto e Imagem da Campanha 'O Petróleo tem que ser nosso' ": www.concursopetroleo.org.br - o desenho do aluno Lucas Gabriel, um dos que aparecem no vídeo, foi premiado -). Realizado	recorte	2010

FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
	pelos alunos do ensino fundamental (aulas regulares de Artes Visuais e/ou participantes da Oficina Itinerante de Animação Experimental do Núcleo de Artes).		
17 Sexting: Epidemia Cibernética (ou Não Publique o que Não Mostraria para sua Mãe)	Vídeo: adaptação do roteiro encenado pelo grupo "As Conectadas", turma 1901 (Fundamental II/9o.ano), na aula de Artes Visuais, de acordo com a proposta de trabalho sobre o "Uso responsável e seguro da Internet" (1o.sem./2011). Enredo: Marcela conta para sua irmã, Sophia, que pretende colocar umas fotos "ousadas" em seu perfil na Internet. Logo, toda a escola fica sabendo da intenção de Marcela. Débora, muito amiga das irmãs, ao ouvir o boato vai verificar e observa que as fotos são mesmo "vulgares". Débora tenta, em vão, convencer a amiga Marcela a não postar. A história das fotos chega aos ouvidos de Dona Paula, mãe das meninas, que toma então uma providência... "Não divulgue na Internet o que você não mostraria para sua mãe"!	Live action e animação em recortes	2011
18 RIO+20 - O Futuro que Queremos (I)	Vídeo-animação anunciando a Conferência Rio+20 (Conferência das Nações Unidas pelo Desenvolvimento Sustentável, que acontece no mês de junho, no Rio de Janeiro), na técnica <i>stop motion</i> (captura fotográfica de imagens quadro a quadro - dando a ilusão de movimento), com materiais diversos. O vídeo foi uma realização dos alunos do Fundamental II, 8ºano ou 7ª série, turma 1802, sob a orientação da profª Imaculada de Artes Visuais (atividade do curso "Aulas Animadas", cujo desafio era a orientação para a realização de uma videodica cultural produzida por alunos - o que foi feito em consonância com as propostas de Artes Visuais da profª Imaculada para este ano, que envolve reflexões e criações sobre a importância da Conferência Rio+20, sustentabilidade e o futuro que nós queremos), 2012.	recorte	2012
19 RIO+20 - O Futuro que Queremos (III)	Mais um vídeo-animação anunciando a Conferência Rio+20 (Conferência das Nações Unidas pelo Desenvolvimento Sustentável, que acontece em junho de 2012, no Rio de Janeiro), na técnica <i>stop motion</i> (captura fotográfica de imagens quadro a quadro - dando a ilusão de movimento) com materiais diversos. A animação foi uma realização dos alunos do Fundamental II, 7ª série ou 8ºano, turma 1802, sob a orientação da profª Imaculada de Artes Visuais (atividade do curso "Aulas Animadas", cujo desafio era a orientação para a realização de uma videodica	areia, objetos	2012

FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
	cultural produzida por alunos - o que foi feito em consonância com as propostas de Artes Visuais da profª Imaculada para este ano, que envolve reflexões e criações sobre a importância da Conferência Rio+20, sustentabilidade e o futuro que nós queremos), 2012.		
20	RIO+20 - O Futuro que Queremos (II) Mais um vídeo-animação anunciando a Conferência Rio+20 (Conferência das Nações Unidas pelo Desenvolvimento Sustentável, que acontece em junho de 2012, no Rio de Janeiro), na técnica <i>stop motion</i> (captura fotográfica de imagens quadro a quadro - dando a ilusão de movimento) com recortes. A animação foi uma realização dos alunos do Fundamental II, 7ª série ou 8ºano, turma 1802 - com participação especial de um desenho de uma aluna do 6ºano/7ªsérie, turma 1702, sob a orientação da profª Imaculada, de Artes Visuais (atividade do curso "Aulas Animadas", cujo desafio era a orientação para a realização de uma videodica cultural produzida por alunos - o que foi feito em consonância com as propostas de Artes Visuais da profª Imaculada para este ano, que envolve reflexões e criações sobre a importância da Conferência Rio+20, sustentabilidade e o futuro que nós queremos), 2012.	recorte	2012
21	PNE pra Valer Só com Educação Inclusiva! Pelo texto original da Meta 4 do PNE (Plano Nacional de Educação): "PNE pra valer só com educação inclusiva!" Segregação não é meta, é retrocesso! O Senado garante PNE com educação inclusiva! No vídeo, trabalhos de alunos do ensino fundamental regular.	recorte, desenho	2012
22	CineMário Vinheta do Cineclube da Escola Municipal Mario Piragibe, realizada pelos professores representantes do Projeto Cineclube nas Escolas/SME RJ	recorte	2012
23	O Vencedor: Tirando a Droga de Cena Trabalho realizado pelos alunos da Oficina de Animação Experimental do Núcleo de Arte. Projeto "Tirando a Droga de Cena". SINOPSE: Um jovem está perdido, se consumindo em drogas. O convite para participar de uma ONG de valorização da vida mudará sua história. Desenhos do aluno João Paulo Santiago. Vinheta de abertura em <i>stop motion</i> com materiais diversos.	desenho	2013
24	Um Novo Olhar: Tirando a Droga de Cena Trabalho realizado por alunos da Oficina de Animação Experimental do Núcleo de Arte. Projeto "Tirando a Droga de Cena". SINOPSE: As drogas vão consumindo cada vez mais e mais a vida de um jovem, que se torna violento com seu filho e com o mundo ao seu redor. Seu	recorte	2013

FILME	SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
	destino estaria condenado a um fim trágico? Ou seria possível escrever uma nova história, sob um novo olhar?		
25	Feliz - A história de um menino chamado Feliz Animação para o Projeto Anima Escola 2013, realizada por alunos da Oficina de Animação Experimental do Núcleo de Arte, coordenação prof ^a Imaculada, e alunos . Uma releitura (adaptação livre) do livro <i>Vida de Pedro</i> , de autoria dos alunos do projeto Sala de Leitura da E.M., coordenação prof ^a Letícia Aparício.	recorte	2013
26	Viradinho 6 ^a CRE-RJ - Projeto Viradão - Extensividades No dia 18 de setembro de 2013, a 6 ^a CRE-RJ organizou uma prévia do Projeto Viradão/Extensividades com um "Viradinho", no Centro de Pesquisa e Formação em Artes e Esportes - Núcleo de Arte	<i>pixilation</i> , objetos	2013
27	Moda em Movimento Trabalho dos alunos da Oficina de Design: "Moda em Movimento", coordenada pela prof ^a Denise Macieira, Núcleo de Arte	bonecos	2013
28	Gogui Come (versão...) Experiência em <i>stop motion</i> , com massinha de modelar, realizada por alunos da Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	<i>pixilation</i> , desenho, <i>stop motion</i>	2013
29	Rio Moda Rio <i>Stop motion</i> com recortes realizado por alunos da Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, com a participação dos alunos da Oficina de Moda em Movimento, da Prof ^a Denise Macieira - Núcleo de Arte	recorte	2013
30	O Feiticeiro Exercícios (<i>pixilation</i> , <i>stop motion</i>) realizados pelos alunos da Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	<i>pixilation</i> , objetos	2013
31	Desenhando na Lousa Exercícios realizados por alunos da Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	desenho	2013
32	Os Lápis Mágicos Exercícios de animação em <i>pixilation</i> e <i>stop motion</i> , com objetos, realizados na Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	objetos, <i>pixilation</i>	2013
33	Batalha Animada Experiência em <i>stop motion</i> com objetos realizada por alunos da Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	objetos	2013
34	Rá Experiência em <i>stop motion</i> , com recortes, de autoria do aluno Arthur, realizada por alunos da Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	recorte	2013
35	A Ilha Animação em <i>stop motion</i> com massinha, realizada pela aluna-visitante, Clara Pacheco, na Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 - do Núcleo de Arte	massinha	2013

FILME		SINOPSE	TÉCNICA	ANO DE PRODUÇÃO
36	O Pardal Distraído	Experiência em <i>stop motion</i> , com recortes, realizada por alunos da Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	recorte	2013
37	Ploft	Exercício de animação com desenho, realizada na Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	desenho	2013
38	Raízes	Experiência em <i>stop motion</i> , com massinha de modelar, realizada por alunos da Oficina de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	massinha	2013
39	Paparazzos	Experiência de animação, em <i>pixilation</i> , realizada por alunos da Oficina Itinerante de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	<i>pixilation</i>	2013
40	O mentiroso	Experiência em <i>stop motion</i> , com massinha de modelar, realizada por alunos da Oficina Itinerante de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	massinha	2013
41	O Mistério da Maça	Experiência em <i>stop motion</i> , com massinha de modelar, realizada por alunos da Oficina Itinerante de Animação Experimental - Animação Trash 2013 -, do Núcleo de Arte	massinha	2013
42	Respeito na Web: Conecte-se com Respeito!	Versão <i>stop motion</i> do trabalho do aluno João Paulo Santiago sobre cidadania na internet, realizado em abril/maio de 2013, na oficina de Animação Experimental do Núcleo de Arte , coordenado pela professora Imaculada . Enredo: um garoto envia desaforos online para outro e este acaba descobrindo que os envios são de seu "vizinho" na lanhouse...	recorte	2013
43	Animação 2013 - Exercícios mês de março - Oficina Itinerante de animação	Exercícios de animação realizados no mês de março de 2013, pelos alunos da Oficina Itinerante de Animação Experimental do Núcleo de Arte	objetos, desenho	2013
44	A Floresta Não Gosta de Sujeira	Bichos de uma floresta se veem sufocados por uma repentina avalanche de sujeira! Breve animação em <i>stop motion</i> , realizada pelos alunos da Oficina Itinerante de Animação Experimental	bonecos	2013
45	Respeito na Web: Conecte-se com Respeito!	Cenas do <i>storyboard</i> de João Paulo Santiago sobre cidadania na web, realizado em abril de 2013 na oficina de Animação Experimental do Núcleo de Arte	desenho	2013

Apêndice I

Modelo de autorização assinado pelas professoras

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, residente à
_____, na cidade do Rio
de Janeiro, concordo em participar da pesquisa “Pedagogias da animação: professores criando
filmes com seus alunos na escola” a ser realizada pela pesquisadora Joana Sobral Milliet, RG
11271608-9, CPF 081670217-93 aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, matrícula 12107P6M21. Autorizo,
ainda, a divulgação de minha imagem, textos e vídeos para fins da pesquisa, para divulgação
da mesma, de seus resultados, em parte ou na totalidade, no Brasil ou no exterior, em
qualquer mídia e sem limitação de tempo, estando totalmente ciente de que não há nenhum
valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Telefones: _____

E-mail: _____