



Diálogos no cinema: pensar o filme através do teatro, palavras e imagens geradoras com adolescentes

Dialogues in the cinema: think about the film through the theater, words and images generating with teenagers

Diálogos en el cine: pensar la película a través del teatro, generar palabras y imágenes con adolescentes

Luciene Ribeiro de Sousa - Universidade Federal do Ceará | Fortaleza | Ceará | Brasil | souarte@gmail.com |  <http://orcid.org/0000-0001-7767-2911>.

Catarina Tereza Farias de Oliveira - Universidade Federal do Ceará | Fortaleza | Ceará | Brasil | catarinaoliveira30@gmail.com |  <https://orcid.org/0000-0003-3965-6405>.

Resumo: O artigo apresenta uma investigação que problematiza formas de ver e pensar a exibição de filmes para estudantes do 9º ano da rede pública municipal de Fortaleza. A pesquisa se desenvolveu junto ao Projeto Integração no Cuca (Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte) na Barra do Ceará. Ao identificarmos que esse projeto colocava o cinema como parte das suas atividades educativas, nos propomos a observar como esse uso acontecia. A pesquisa envolve dois momentos: um primeiro que observa o uso de audiovisual e, um segundo, no qual propomos oficinas com os(as) adolescentes. A metodologia de pesquisa escolhida foi a etnografia militante, utilizando oficinas como estratégia de intervenção. Os resultados da pesquisa nos fizeram compreender que a exibição de cinema para adolescentes é fundamental em práticas educativas, mas precisa ocorrer de forma planejada e criativa com dinâmicas que facilitem a participação e a expressão dos(as) educandos(as).

Palavras-chave: Cinema; Educação; Oficinas; Comunicação; Adolescentes.

Abstract: This article presents our experience with educational practices for the debate with audiovisual productions with students of the 9th year of the municipal public school in Fortaleza who attended the Integration Project in the school shift with educational and cultural activities. The activities took place at Cuca (Urban Center for Culture, Art, Science and Sport) in Barra do Ceará. By identifying that this project placed cinema as part of its complementary educational activities, we propose to think about how this relationship of cinema occurred with students at the end of elementary school and in the position of researchers, teachers, journalists and trained in performing arts, in addition to identifying how this activity was developed, proposing didactic forms and pedagogical interventions to contribute to educational processes to discuss film productions with adolescents. The methodology used in the research was ethnography, using workshops as a pedagogical intervention strategy for an attempt at dialogical and creative debate about audiovisual productions with students. The results of the



research made us understand that the cinema exhibition for teenagers is fundamental in educational practices, but it needs to occur in a planned and creative way with dynamics that facilitate the participation and the expression of the students.

Keywords: Cinema; Education; Workshops; Communication; Adolescents.

Resumen: El artículo presenta una investigación que problematiza formas de ver y pensar la exhibición de películas para estudiantes de noveno año de la escuela pública municipal de Fortaleza. La investigación se realizó en conjunto con el Proyecto Integración en Cuca (Centro Urbano de Arte, Cultura e Esporte) en Barra del Ceará. Cuando intentificamos que este proyecto puso el cine como parte de sus actividades educativas, nos proponemos observar cómo sucedió este uso. La investigación involucra dos momentos: Un primero que observa el uso de audiovisuales y, un segundo, en el que proponemos talleres con adolescentes. La metodología de investigación elegida fue la etnografía militante, utilizando los talleres como estrategias de intervención. Los resultados de la investigación nos hicieron comprender que la exhibición del cine para adolescentes es fundamental en prácticas educativas, pero debe ocurrir de forma planificada y creativa con dinámicas que faciliten la participación y la expresión de los estudiantes.

Palabras clave: Cine; Educación; Talleres; Comunicación; Adolescentes.



<http://dx.doi.org/10.22484/2318-5694.2021v9n21p71-93>

Recebido em julho 2021 – Aprovado em agosto 2021.



1 Introdução

Em 2017, nos aproximamos do Cuca¹ (Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte), localizado na Barra do Ceará, com o intuito de compreender como essa instituição oferecia vivências com o cinema para as juventudes das classes populares. Entretanto, na posição de pesquisadoras, professoras de artes cênicas e jornalistas, nos perguntávamos se e como poderíamos propor intervenções pedagógicas, além de identificar como era elaborada essa atividade. Desse modo, a partir de uma pesquisa etnográfica exploratória, verificamos que existiam quatro formatos de atividades com o cinema no Cuca Barra: O Cine Cuca, o Curta Mais Cinema, o Bibliocine e o Cine Perifa, este último não estava acontecendo na época da pesquisa (2017-2019). Nossa escolha para o recorte em trabalhar em profundidade com o público de estudantes do Projeto Integração, que estava diretamente ligado à atividade Curta Mais Cinema, aconteceu à medida que realizamos nossa pesquisa exploratória de aproximação com o Cuca Barra. A princípio, observamos cada atividade separadamente. Nas primeiras entradas em campo em 2017, acompanhamos o Cine Cuca. O Cine Cuca funciona como uma sala de cinema comercial, com sessões previamente organizadas em uma programação bem diversificada com exhibições de quinta a domingo. Nesse formato, eram exibidos filmes de vários gêneros que já saíram do circuito comercial. A divulgação da sala de cinema era feita através da programação mensal da Rede Cuca, que era impressa e ficava disponível nas portarias dos Cucas. Outro modo de divulgação era através de uma página² na internet que contém a programação na íntegra. Após acompanharmos essas atividades por seis meses, percebemos que o público era muito fluido porque a cada sessão iam pessoas diferentes.

¹ O Cuca é um equipamento público, criado em 2009. Constitui-se numa política pública cultural para as juventudes de Fortaleza na faixa etária entre 15 e 29 anos.

² Ver: https://issuu.com/institutocuca/docs/prog_rede_cuca_2018-02_-_issuu.



Nesse sentido, teríamos dificuldade de reunir um grupo para realizarmos oficinas e propor algum trabalho reflexivo sobre as produções audiovisuais. Já o Bibliocine acontecia na biblioteca do Cuca. A exibição era também divulgada na programação geral da instituição, porém essa atividade, apesar da importância, foi adiada muitas vezes pela falta de público e, quando ocorria, a frequência era entre três e cinco crianças. Foi então que conhecemos, em 2018, o Projeto Integração, que recebia estudantes do 9º ano da rede pública municipal de Fortaleza no contraturno escolar manhã e tarde. Além de outras atividades, esse projeto realizava, mensalmente, o Curta Mais Cinema, uma exibição de filmes para seus participantes. Em nossa pesquisa de campo, constatamos que, como o público que acompanhava a programação sempre era o mesmo, poderíamos, a partir de uma aproximação que observasse como essa atividade era realizada com os estudantes, ter mais condições de propor alguma intervenção pedagógica.

De forma mais detalhada, o Projeto Integração nasceu em 2015, durante o primeiro mandato do prefeito de Fortaleza Roberto Cláudio, do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Neste projeto, os alunos das escolas públicas da área de abrangência que estão cursando o 9º ano ficam um período do dia na escola e no contraturno vão para uma das seguintes instituições: FGF (Faculdade da Grande Fortaleza), 23º BC (Exército), Marinha, Aeronáutica, os clubes BNB, Diários, AABB, Rede Cuca, que inclui os três Cucas (Barra, Jangurussu e Mondubim), e o Centro Cultural Bom Jardim. É interessante perceber a abrangência desse projeto ao incluir, além dos centros culturais, importantes clubes da cidade, uma área do exército e até uma faculdade particular como a FGF, o que demonstra uma grande articulação educativa e cultural por parte da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

De acordo com documento da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar, esse projeto consiste numa proposta de educação integral e integrada, articulando a educação formal com



vivências artísticas, esportivas e sociais. Essa iniciativa é parte de um modelo de Educação Integral que está sendo adotado em Fortaleza. As escolas do município são agrupadas por regionais³, num total de 12. Cada regional faz uma organização para que o modelo funcione de acordo com as necessidades e possibilidades de instituições mais próximas aos bairros onde estão localizadas as escolas. Renê Salmito, coordenador do Projeto Integração, afirma que a meta do Projeto Integração no Cuca Barra era contemplar 150 estudantes em dois períodos: manhã e tarde. Segundo o coordenador, o projeto tem papel importante na educação de Fortaleza.

O Projeto Integração tem uma importância grande na qualidade da educação pública do nosso município. O objetivo é oferecer uma educação em tempo integral, oferecendo aos alunos a oportunidade de estudar, fazer um reforço de disciplinas, de fazer cursos patrocinados pela rede Cuca em parceria com a SME, enriquecendo o currículo dos estudantes (SALMITO, 2018, informação verbal⁴).

De acordo com documento da Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar, o Projeto Integração tem os seguintes objetivos: implementar jornada escolar de tempo integral, integrando ações nas escolas; melhorar os indicadores com aulas dinâmicas e criativas que estimulem a vontade de aprender dos alunos; estreitar as relações escola/família/comunidade a partir de um processo formativo dos pais/ responsáveis, com vista ao acompanhamento dos filhos; desenvolver potencialidades individuais por meio de atividades recreativas, esportivas e artísticas; oferecer transporte escolar e três refeições por dia para os alunos de modo a viabilizar o atendimento articulado, intencional e planejado entre Escola/Cuca/Centro Cultural.

³ De acordo com o projeto da prefeitura de Fortaleza, o objetivo é agregar nos territórios e regionais bairros com condições socioeconômicas parecidas. Assim, recomenda que a população busque serviços de educação e saúde, por exemplo, dentro da sua regional.

⁴ Entrevista concedida às autoras em novembro de 2018.



Nas escolas da Regional I, que contempla Barra do Ceará, Vila Velha, Jardim Guanabara, Olavo Oliveira, Cristo Redentor, Pirambu, Carlito Pamplona, Jacarecanga, Jardim Iracema, Floresta e Álvaro Weyne, os alunos vão para o Cuca Barra no contraturno escolar. Essa ida ao Cuca acontece todos os dias da semana, nos turnos manhã e tarde. Contudo, para este trabalho, acompanhamos somente a turma da manhã. Os alunos têm aulas de português e matemática; praticam uma atividade esportiva que pode ser futsal, jiu-jitsu, karatê, treinamento funcional, dentre outras; participam de um curso que podem escolher entre: música, fotografia, informática, dança ou teatro. Sendo que o curso de teatro só existia para o turno da tarde. Os estudantes ainda podem tomar banho e lanche na instituição. Eles participam também de palestras com psicólogos e convidados da Diretoria de Promoção de Direitos Humanos e Cultura (DPDHC), bem como vão ao cinema e ao teatro uma vez a cada mês nesta instituição. Não fizemos um acompanhamento de todo o Projeto Integração para avaliar essa proposta política pedagógica da prefeitura de Fortaleza. Apesar de acompanharmos algumas atividades didáticas como aulas de matemática e português, fizemos para conhecer e nos aproximar dos(as) estudantes. Nossas questões centrais da pesquisa se constituíam nas seguintes: Como o cinema era utilizado na formação cultural e educacional dos(as) adolescentes? Em que medida essa atividade assumia uma presença para além do ato de ver o filme? Como era posta a relação das concepções de comunicação e educação nessa experiência? De que forma nossa experiência com a comunicação e as artes poderia gerar uma proposta pedagógica para apoiar processos educativos?

2 Relação comunicação e educação em campo

Para compreendermos o sentido da relação entre comunicação e educação que adotamos nessa pesquisa, vamos deixar claro de onde



partimos teoricamente para conduzir nosso olhar investigativo em campo e nossa práxis enquanto pesquisadoras implicadas.

De acordo com Martín-Barbero (2014), o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação: a pedagogia de Paulo Freire:

Aquela que partindo da análise do processo de esvaziamento de sentido que sofre a linguagem nas técnicas normalizadas da alfabetização, traça um projeto que possibilite o desvelamento do seu próprio processo de inserção no (e apropriação do) tecido social, e, portanto, de sua recriação. Pois é só lutando contra sua própria inércia que a linguagem pode se constituir em palavra de um sujeito, isto é, fazer-se pergunta que instaura o espaço da comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 17-18).

Esse espaço da reflexão, do diálogo permanente, configura a comunicação como processo dialógico.

A porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para a sua estrutura dialógica. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em um horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30).

Assim, a palavra geradora defendida por Paulo Freire torna possível o expressar de significados pela comunidade dos falantes, gerando uma teia de múltiplos sentidos e possibilitando o reinventar de mundos. A palavra como fonte geradora de sentidos aparece no pensamento de Paulo Freire e já chama nossa atenção para futuros usos educativos com os(as) estudantes nas possíveis oficinas que podemos realizar.

Nessa proposição de Paulo Freire fica claro que, na postura construída nos processos educativos, o educando deve ir além da constatação, podendo assumir posturas interventivas como ator social na história.



O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora da realidade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2000, p. 85).

Desse modo, a educação como prática de liberdade, defendida por Freire (2000), entende a relação educação-comunicação como fator importante na construção do conhecimento, tendo como aporte fundador o diálogo horizontal entre os partícipes de determinada situação educativa.

Um dos pilares da prática educativa defendida por Freire (2000) é o profundo respeito aos educandos, considerando sua trajetória, dando oportunidade a estes de se autoconhecerem e se reconhecerem enquanto sujeito social, junto aos demais e com os demais do grupo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2000, p. 46).

Freire (2000) frisa, em sua pedagogia da autonomia, a importância da inquietação do pensar na prática educativa, em que a pesquisa e a curiosidade epistemológica façam parte da ação pedagógica como formas de questionamento, de busca de soluções para o melhoramento desse processo, incluindo, sobretudo, a realidade dos educandos, seus modos de vida, suas histórias.

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico



necessariamente, o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão (FREIRE, 2000, p. 42).

Por essa razão, esse entrever do conhecimento, da prática, essa busca do diálogo com o outro, de entender as estruturas do cotidiano e como o outro pode contribuir com suas construções de sentidos, estão no cerne da mediação. “A comunicação é ruptura e ponte: mediação.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30). Seria então nesse sentido, ao tomarmos o cinema não como atividade ilustrativa no processo educativo, mas como atividade que pode proporcionar aos(as) estudantes refletirem e construir processos de conhecimento de si e do mundo com posturas de curiosidades epistemológicas, que passamos a compor nosso pensamento da relação entre comunicação e educação nessa investigação.

Contudo, na prática educativa, na qual há a figura de um professor, fazer essa comunicação como mediação não é tão simples e exige do comunicador e/ou educador uma postura de compreensão do educando como sujeito capaz de interagir a partir de seu repertório cultural, de suas experiências de vida, o que nem sempre é possível. No caso de processos educativos e comunicativos que não o entendem desse modo, acabam por reproduzir uma comunicação e uma educação bancárias, onde o conhecimento, a fala acontece de forma vertical, dando ênfase ao conteúdo e não ao processo. Kaplún (2002) problematiza como a geração de adolescentes pode vivenciar uma relação de insegurança na construção do conhecimento quando este ocorre de forma vertical e não dialógica. Para o autor, esse modo de condução traz prejuízos para os(as) alunos(as):

O aluno (o ouvinte, o leitor, o público) se habitua à passividade e não desenvolve sua própria capacidade de raciocinar sua consciência crítica. Os educandos adquirem uma mente “fechada” ou dogmática, incapaz de julgar as mensagens recebidas por seus próprios méritos, independentemente da autoridade da fonte. No estudante de classe popular se acentua o sentimento de inferioridade: o



educando se faz inseguro, perde sua autoestima, sente que não sabe que não vale (KAPLÚN, 2002, p. 21, tradução nossa).

Podemos dizer ainda que essa falta de confiança, essa inexpressividade tem sua raiz histórica na cultura do silêncio que, de acordo com Freire (1970), é o conjunto de pautas de ação e esquemas de pensamento que conformaram a mentalidade e o comportamento dos latino-americanos desde a conquista. “O oprimido viu no opressor seu testemunho de homem” (FREIRE, 1970, p. 42). No entanto, Martín-Barbero (2014), refletindo sobre os processos de educação limitantes e alienantes, nos faz perceber que ao pensarmos a partir da educação, porém com base em parâmetros mais horizontais freireanos, podemos encontrar saídas e possibilidades reflexivas e mais dialógicas.

Mas a alienação nunca é total, nem a consciência dominada deixa de ser consciência, e a submissão é menos aceitação que impotência. De forma que se foi na “educação” onde lentamente a situação de força se transformou em situação de fato, legítima e legitimada pelos mesmos oprimidos, será em outra educação a possibilidade de fazer explodir a situação ao subverter os códigos da humilhação e da submissão (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 24).

Assim, de acordo com a pedagogia de Freire (1970), que propõe uma maneira inclusiva de educar: “ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam em comum, mediados pelo mundo.” (FREIRE, 1970, p. 90). Para Martín-Barbero (2014, p. 390), essa proposta tem por conteúdo próprio a problemática da vida. A nova pedagogia procura, antes de tudo, provocar no analfabeto — “o homem mudo” — uma atitude e prática de descobrimento da palavra negada.

A pedagogia da autonomia propunha uma educação reflexiva, capaz de proporcionar ações na realidade. “Pensávamos em uma alfabetização



que fosse em si um ato de criação capaz de desencadear outros atos criativos.” (FREIRE, 1967, p. 164).

De acordo com Martín-Barbero (2014), as palavras geradoras de Paulo Freire funcionavam como um método de comunicação dialógica com os educandos.

Palavras geradoras em um triplo plano: sua riqueza fonética ou capacidade para formar o maior número possível de vocábulos; sua densidade referencial ou de vinculação ao contexto em que o vocábulo se inscreve; e seu poder de mobilização existencial que a palavra tem dentro do grupo. E a palavra geradora gerará então não só outras palavras, outras frases, mas também a capacidade de dizer e contar a vida, de pensar e escrever o mundo como história da qual o alfabetizando faz parte como sujeito e ator. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 40).

Para tanto, é necessário que essa outra educação inclua em seu cotidiano a participação do educando, inclusive interessando-se pelos “seus mundos”, que estão permeados de novas formas de expressão e apreensão de conhecimentos. Desse modo, além de tomarmos Martín-Barbero (2014) e Freire (1970, 2000) para construirmos um modo dialógico, para pensarmos como concebemos a relação comunicação e educação nessa investigação, os trazemos para explicitar que é necessário que nos processos educativos estejamos o mais próximo dos universos e realidades culturais e sociais dos(as) educandos(as). No caso particular dessa pesquisa que propõe pensar a relação do audiovisual com a educação, é imprescindível, portanto, que a educação leve em conta os meios audiovisuais, com os quais os jovens têm significativa identificação e com os quais habitam o mundo. Contudo, não se trata de substituição do livro pelas telas, pelos vídeos, mas de uma troca entre ambos, onde um pode complementar o outro numa visão ampla de aparatos educativos e ferramentas que proporcionem a diversidade dos saberes.



O livro continuará sendo peça-chave na medida em que a primeira alfabetização, a que abre o mundo da escritura fonética, em lugar de fechar-se sobre a cultura letrada, lance as bases para a segunda alfabetização, aquela que nos abre as múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo do audiovisual e do texto eletrônico. A mudança nos protocolos e processos de leitura que, sem dúvida, atravessamos não significa, não pode nem deve significar, a substituição de um modo de ler por outro, mas sim a complexa articulação de uns e de outros, entre livros e quadrinhos, vídeos e hipertextos (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 51).

Então, mesmo identificando que parece ainda distante a relação da escola com a comunicação, uma vez que o Projeto Integração propõe essa relação, mesmo que com o cinema, produção que tem um *status* mais elitizado nas reflexões sobre cultura, nos vemos estimuladas a pensar como essa proposta ocorre nessa experiência. Assim como Martín-Barbero (2014), justificamos a importância desse estudo porque a escola não pode negar a cultura das imagens e dos meios e tecnologias nas quais as juventudes estão inseridas.

Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os novos modos de representação e ação cidadãs que a cada dia mais articuladores do local com o mundial (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 52-53).

Outro autor muito próximo do pensamento de Paulo Freire que nos auxilia nessa pesquisa é Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido. Ele construiu uma trajetória cênica diretamente ligada às classes populares, utilizando o teatro como ferramenta de conscientização política, de forma que cada pessoa pudesse ser um ator social, que buscasse interagir na sociedade de forma problematizadora, sendo protagonista de sua realidade. "Procurar ordenar a realidade, torná-la cognoscível, inteligível,



perceptível nas suas razões mais profundas, e não apenas na sua aparência" (BOAL, 1980, p. 120).

Assim, suas ideias e realizações teatrais foram ancoradas no pensamento de Paulo Freire, numa pedagogia libertadora. As semelhanças das obras dos dois pesquisadores são visíveis em seu caráter participativo e humano.

Defendem a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. Reconhecem que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário e se estabelece na dimensão dialógica (TEIXEIRA, 2007, p. 121).

Ambos pensam que a criatividade numa relação comunicativa é uma das ferramentas capazes de alavancar o diálogo crítico e o pensamento plural, numa perspectiva de educação para além dos conteúdos, numa educação para a vida. Desse modo, as oficinas pensadas como forma de elaborarmos estratégias reflexivas sobre os filmes com os(as) adolescentes partiram da tentativa de unirmos opções didáticas capazes de ser utilizadas por professores e educadores em espaços comuns e possíveis na escola e fora dela. Buscamos unir a ideia de palavras geradoras de Paulo Freire e exercícios cênicos a partir de imagens dos filmes para proporcionar aos(as) jovens uma reflexão sobre as produções audiovisuais que assistiram no Projeto Integração. Realizamos ainda esquetes de teatro sem necessitar de grandes recursos, pois exercícios cênicos podem ser feitos com base na tríade fundamental do teatro: diretor(a)-ator(atriz)-espectador(a). Uma vez que os demais elementos como figurino, maquiagem, cenário, iluminação, sonoplastia são complementares e podem enriquecer o trabalho cênico, não são indispensáveis a uma ação dramática simples como as elaboradas durante as oficinas feitas na pesquisa. Tínhamos o recurso humano, o espaço e um



planejamento educativo-criativo. Nossa intenção era construir uma proposta prática e simples com recursos facilitadores que podem ser utilizados no contexto da escola. A ideia básica é que as obras não podem ser vistas sem alguma reflexão elaborada de forma criativa que facilite aos(às) adolescentes a expressão sobre o que viram.

3 Uma metodologia interventiva

Para entendermos as percepções dos estudantes sobre os filmes do Curta Mais Cinema, trabalhamos com a etnografia militante numa abordagem de pesquisa qualitativa de caráter interventivo que procura ampliar o lugar de interpretação e compreensão da pesquisa qualitativa. A interação com o sujeito-objeto pesquisado confere ao pesquisador uma observação e participação dos processos culturais interpessoais, grupais e comunitários, desenvolvidos em relação com os meios massivos e/ou alternativos, o que marca, na pesquisa, impressões veementes de referência significativa, porque vivenciadas. Contudo, nesta pesquisa, utilizamos não só a observação e participação, mas a intervenção através de oficinas, o que configura uma etnografia militante.

Uma metodologia participativa, que se transmuta em etnografia militante, surge como a forma metodologicamente adequada de procedimento no campo, de conhecimento do objeto de estudo e de coleta de dados, em um nível privilegiado, desde o próprio pesquisador – dependendo do nível de seu compromisso – passa a ser mais um informante dentro de sua própria pesquisa, buscando assim também resolver a intrincada necessidade de manifestação do corpo na tese, a inserção do pesquisador como pessoa sensível – efetiva e afetiva – no campo da pesquisa (RAMALHO, 2013, p. 4, tradução nossa).

Assim, a investigação em campo nos mostrou possibilidades de uma construção de contribuições coletivas ao processo educativo, criando um espaço de expressão acerca dos filmes.



Como já mencionado durante este trabalho, antes da intervenção, fizemos um acompanhamento dos estudantes durante as sessões de cinema e também em outras atividades dentro do Projeto Integração, com o intuito de nos aproximarmos desse público e percebermos como era realizada a exibição dos filmes. Depois dessa observação-participação que durou aproximadamente seis meses, começamos o processo de construção das oficinas com os estudantes, as quais detalhamos a seguir.

4 A construção das oficinas educativas junto aos(às) estudantes do Projeto Integração

Ao acompanhar o Curta Mais Cinema, percebemos que os filmes não eram discutidos com os jovens dentro do Projeto Integração, pois não havia esse espaço para compartilhar as ideias. Os jovens assistiam ao filme e depois iam embora, já que essa atividade era realizada no final do turno, com duração aproximada de 50min. Assim, resolvemos criar as oficinas como um espaço didático para que esse público tivesse a oportunidade de dialogar acerca dos filmes vistos.

No contexto das oficinas, a negociação de sentidos compreende um processo de interanimação dialógica e de coconstrução interpessoal de identidades num constante jogo de posicionamentos que faz fluir a multiplicidade e contraste entre versões sobre o campo-tema que se investiga (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 32).

As oficinas que apresentaremos a seguir foram propostas por nós à coordenação do Projeto Integração. Para nós, era uma forma de propiciar uma atividade didática de conversa sobre produções fílmicas. Antes da formação do grupo, divulgamos as oficinas no turno da manhã que tinha 40 alunos(as) e abrimos inscrições para 15 pessoas. De início, se inscreveram 17 jovens, mas apenas concluíram a oficina 14 estudantes. Durante o processo de observação da pesquisa fomos nos aproximando



dos(as) adolescentes, e esse processo facilitou formar o grupo com o qual interagimos durante as oficinas.

Antes de cada oficina, não no mesmo dia, sempre acompanhávamos a exibição do filme que seria discutido com os estudantes. Assistimos a três filmes, nos meses de setembro a novembro de 2018, a fim de compreender como acontecia esta atividade no Cuca. Ressaltamos, entretanto, que já vínhamos observando e participando do Curta Mais Cinema desde março de 2018. Os filmes exibidos foram *DivertidaMente* (longa-metragem), *Canto a Yemanjá*; *Fortaleza Desvairada*, *Canto a Ossaim* e *Noite Auta*, *Céu Risonho* (curtas-metragens). Vale ressaltar que as oficinas realizadas buscaram criar esse momento de aprendizado no compartilhar de percepções dos jovens. Utilizaremos nomes fictícios para nomear os(as) participantes da investigação a fim de respeitar questões éticas referentes aos(às) mesmos(as).

No dia 24 de setembro, fomos ao Cuca para realizar a primeira oficina. O espaço que nos foi concedido foi a sala de artes cênicas. A sala é ampla, com piso em madeira e uma das paredes espelhada. Sentamos em círculo no chão e começamos pela apresentação dos participantes. Para fazermos uma aproximação dos(das) participantes com a oficina e as atividades, primeiro explicamos sobre como a oficina seria desenvolvida para a pesquisa. Na sequência, iniciamos os jogos teatrais.

Para a primeira atividade que denominamos aqui de palavra, movimento, expressividade, propomos uma espécie de identificação com a palavra e a expressividade dos(das) participantes. No primeiro jogo, os participantes fazem o reconhecimento do espaço e do outro, percorrendo o espaço cênico, guiados pela nossa voz, e vão mudando os planos (alto, médio e baixo)⁵ do teatro, valorizando o contato com o outro através do olhar. Depois, formam duplas e cada um escolhe uma palavra. Para

⁵ Esse exercício dos planos proporciona o descondicionamento corporal, explorando os diversos modos do corpo está em cena, bem como retirando o corpo da zona de conforto a partir do deslocamento e reconhecimento do espaço cênico.



iniciantes, sugerimos optar por um sentimento, por ser mais simples de interpretar.

No segundo momento da oficina, realizamos o jogo das emoções. Em círculo, cada dupla ia ao centro fazer as nuances de variações corporais e vocais do sentimento que escolheram, a exemplo: um escolhe raiva, o outro, alegria. Ficam um defronte do outro e falam essas palavras de diversas formas, explorando as potencialidades vocais e corporais, além dos distintos sentidos que as palavras podem ter em cena.

Para tentar perceber a produção de sentidos do filme *DivertidaMente*, que eles tinham assistido no Curta Mais Cinema, levamos imagens do filme e objetos diversos, a fim de realizarmos o jogo de construção de cenas a partir dessas imagens e objetos: a proposta era que criassem o antes e o depois das imagens, de acordo com a percepção do filme.

O grupo 1 apresentou o cenário da mente, representado por uma mesa e as personagens: Tristeza, Nojinho, Alegria, Raiva e Medo. No plano da vida da menina, apresentaram o momento em que ela toma um sorvete com uma amiga e tudo congela por dentro. As cenas aconteciam simultaneamente como no filme: o encontro de amigas e as devidas reações por parte das personagens que representavam os sentimentos. Também fizeram outra cena. Nela, o pai tenta dar brócolis para a filha comer, é quando ela sente nojo, expressado simultaneamente pela Nojinho: “Eca, brócolis, que nojo”. O pai diz: “Se não comer, não ganha sobremesa”. Nesse momento, o estudante que interpretava Raiva faz a Riley pensar: “Perder a sobremesa, de jeito nenhum”. E come os brócolis.

Esse primeiro grupo fez uma representação bem parecida com o filme, sem acréscimos, seguindo o roteiro. Um dos participantes desse grupo, o Beto, disse que tinha revisto o filme em casa, assim, ele o conhecia todo.

O segundo grupo representou também os dois ambientes. A cena escolhida foi a hora do jantar, em que a menina está com o pai e a mãe e



ocorre uma discussão em família. Luan, um dos estudantes, está fazendo a personagem de Riley. Ele coloca uma camisa na cabeça para significar o cabelo da menina e improvisa com uma voz infantil bem aguda. A impaciência do pai é representada por um chinelo como forma de imposição para que a filha vá para o quarto.

Nesse momento, tanto no filme quanto na improvisação cênica, aparecem também as salas de comando com as emoções do pai e da mãe. Outro aluno, Duarte, representa muito bem o sentimento Raiva do pai, expressando-se de forma que surpreende a plateia. Lembrando que o chinelo é uma criação deles, não existia no filme. Isso denota, talvez, cenas de conflitos no ambiente familiar como possível solução para os problemas do dia a dia e a forma como o pai assume sua autoridade.

A segunda oficina aconteceu no dia 29 de outubro. Reunimo-nos no círculo, falamos do propósito daquele dia, que era analisar os curtas-metragens que aconteceram no dia 24 do referido mês. Os estudantes lembravam muito pouco sobre os curtas-metragens. Tentamos uma conversa inicial com eles sobre isso. Alguns, incluindo Bianca, só lembravam que o curta era sobre religiões afro-brasileiras. Essa estudante conhece algumas destas religiões, inclusive, citou, nesse momento o candomblé e a umbanda. Do Beto, veio outro tipo de fala: "Eu só lembro que era sobre macumba". Perguntamos sobre o outro curta, e Bianca lembrou que era sobre Fortaleza, uma Fortaleza com muitos problemas, como desemprego, fome. Para contribuir com essa rememoração, solicitamos que eles criassem uma cena ou um esquete teatral a partir dos curtas vistos e das palavras que lhes apresentamos, extraídas de suas poucas memórias sobre os vídeos e também com algumas palavras que adicionamos. As palavras foram: desempregados, lixo, racismo, religiões, fé, ricos versus pobres, solidariedade e revolta.

Tivemos dois grupos. O primeiro grupo fez uma cena de racismo. Em uma conversa despretensiosa entre dois amigos, um começa a falar mal da orelha do outro, que para aquele é muito grande. "Cara, e essa tua



orelha, é muito grande. Cuidado, senão 'tu voa'." O outro responde: "Que é isso cara, para com isso, isso é racismo." E ele prossegue: "Nada, macho, deixa de onda, é só brincadeira". Chega uma amiga e diz: "Mas tem certas brincadeiras que são racistas. Então, pare com isso". Assim finaliza a apresentação do primeiro grupo.

O próximo grupo é formado por Bianca e Sofia. A cena começa com Sofia, que faz a personagem da filha, chegando da escola. A mãe, vivida por Bianca, diz que vai sair para procurar emprego. Na cena que se segue, Sofia interpreta uma dona de loja, onde Bianca vai procurar emprego. Sofia diz que a vaga já fora preenchida. Bianca insiste: "Eu faço qualquer coisa, limpo o chão, faço faxina, qualquer coisa, moça, por favor". A moça, num gesto negativo, balança a cabeça. Bianca volta para casa arrasada e entrega uma espécie de comida para a filha e diz: "É do lixo, mas serve". Depois das representações, fizemos uma reflexão coletiva sobre os temas abordados em cena, e eles contaram que na comunidade acontece muito dessas coisas.

Sobre essa oficina, pensamos que uma atividade reflexiva sobre produção fílmica precisa ocorrer próxima à exibição, pois seu distanciamento na realização pode comprometer a rememoração do filme exibido, conforme ocorreu com nosso exercício.

Na terceira oficina, realizada no dia 26 de novembro, o nosso objetivo principal era analisar o documentário Noite Auta, Céu Risonho sobre a vida da poetisa Auta de Souza. Eles lembravam somente algumas partes do documentário. Pensando em ajudá-los nessa rememoração, trouxemos para a oficina alguns poemas que foram descritos no documentário. Solicitamos que se dividissem em grupos e que cada grupo poderia escolher até dois poemas para se inspirar e criar um esquete ou uma cena sobre o filme.

Depois que todos os grupos estavam prontos, Bianca começou. Sozinha no palco, ela faz a Auta, tuberculosa, tossindo muito, e mesmo assim, escrevendo sua obra. Depois de algum tempo, levanta e lê o



poema que escolheu: um poema para o pai. A escolha de Bianca tem uma relação direta com a descoberta recente do seu pai biológico, revelada a nós em entrevista. Em seguida, o grupo dos meninos ocupa o palco. São quatro: Luan, Leandro, Marcos e Eduardo. A composição cênica deles foi a partir de dois poemas: a infância de Auta e a parte do rompimento do noivado que mais chamou a atenção de Luan. Luan faz a personagem de Auta, os demais Marcos e Eduardo fizeram dois dos irmãos, e Leandro representou Henrique, noivo de Auta. Eles retratam a infância com brincadeiras e conversas entre os irmãos, e depois Luan faz, do poema de Auta, a sua fala final sobre o rompimento do noivado.

Nesta oficina, percebemos que eles já conseguiam criar um esquete com início, meio e fim, focando o quem, o quê e o onde (SPOLIN, 1992), e fazendo um encadeamento de fatos. Eles também conseguiam estabelecer um diálogo mais longo em relação aos filmes, conversando mais, expressando melhor sua opinião e construindo um raciocínio mais amplo e variado. Assim concluímos as oficinas, em que compreendemos que a relação dos(das) participantes com a produção fílmica tinha como resultado uma vivência, mesmo que mínima do público, mas de extrema importância para que a relação público-obra ganhasse uma tonalidade reflexiva.

Ao fim do trabalho, compreendemos que havíamos elaborado as oficinas a partir de nossas experiências com a comunicação, ancoradas também pelas reflexões teóricas de Freire (1967, 1970, 2000), Boal (1977) e Martín-Barbero (2014), numa tentativa de construção de uma proposta de educação dialógica e horizontal. Entre o teatro, as palavras e as imagens geradoras, tentamos construir formas participativas com os(as) educandos(as), mas sabemos que essa tentativa enfrentou dificuldade de tempo e planejamento conjunto por parte da equipe do Projeto Integração. Nas conclusões, trazemos os limites e ganhos dessa experiência de pesquisa interventiva.



5 Considerações finais

Após as experiências vivenciadas em campo, concluir é uma tarefa complexa, pois nós sempre achamos que está faltando algo, um detalhe, uma imagem, uma conversa, uma reflexão etc. Assim, pontuamos, a seguir, as principais questões identificadas a partir da vivência em campo em conexão com as teorias apresentadas no escopo deste estudo.

A princípio, é importante ressaltar que o Cuca é reconhecido pelos estudantes como um lugar fundamental para o acesso à cultura, de forma gratuita. Contudo, a pesquisa nos levou a constatar que era necessário olhar para o Curta Mais Cinema com uma perspectiva crítica construtiva. No processo de observação, identificamos que o Curta Mais Cinema, apesar de importante, não conseguia debater os audiovisuais de forma dinâmica e participativa com os(as) estudantes do Projeto Integração. Essa constatação nos levou à tentativa de apresentar oficinas para enfrentar esse problema. Entretanto, apesar de relevantes e criativas, concluímos que as oficinas precisavam ser melhor planejadas, levando em consideração o todo do Projeto Integração. Desse modo, realizamos reflexões também para nossa estratégia educativa, no sentido de propor melhorias em seus usos na educação voltada para o cinema com adolescentes.

Para iniciar as críticas, refletimos sobre a realização de nossas oficinas terem acontecido muito depois da exibição dos filmes. Isso dificultou os exercícios de criação. O ideal é que as oficinas ou exercícios criativos de debates ocorram logo após o filme ou em intervalos mais próximos às exibições. Ressaltamos também que o número de participantes das oficinas não pode ultrapassar 15 jovens. Esse número favorece a qualidade educativa da proposta.

Elencamos, a seguir, algumas sugestões de mudança ao desenvolvimento da realização do Curta Mais Cinema no Cuca: aumentar o tempo de duração da execução como um todo do Curta Mais Cinema;



fazer um planejamento integrado dessa atividade junto ao Projeto Integração, considerando a parte pedagógica na interação com o cinema; criar uma seleção para engajar os profissionais de audiovisual nessa atividade, assim como é feito no teatro, com o projeto Avesso da Cena, que ocorre nesta mesma instituição; criar alternativas em que os jovens possam se expressar sobre os filmes. Como sugestões para o debate criativo, destacamos que podem ser realizadas: oficinas de teatro, de cinema, de imagens, de poesia, rodas de conversa com dinâmicas interativas ou, ainda, atividades escritas sobre a percepção fílmica, dentre outras; por fim, seria importante consultar os jovens sobre possíveis escolhas de filmes, fazendo uma ponte com o universo deles, no sentido de melhor envolvê-los nessa atividade.

Ao final, compreendemos que as oficinas criadas por nós proporcionaram um espaço para uma maior expressão dos jovens, criando conexões no grupo e fazendo aflorar sensibilidades, potencialidades e subjetividades acerca das produções audiovisuais vistas no Cuca, bem como dos mundos vividos por estes atores sociais.

Referências

BOAL, Augusto. **Duzentos Exercícios para Ator e não Ator com Vontade de Dizer Algo através do Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Caracas: Nuevo Orden, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Tierranueva, 1967.



KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)**. La Habana: Caminos, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMALHO, Ramon Rodrigues. Contribución a la propuesta de una etnografía militante. *In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA*, 10., 2013, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2013.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológica e aplicações ético-políticas. **Psicol. Soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, abr. 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do teatro do oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. 2007. 335 f. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2007.