

PRODUÇÃO DE CINEMA, SENTIDOS E APRENDIZAGENS: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Danielle Riella Rodrigues Tavares

Pedagoga – UFRGS
driellar@yahoo.com.br

Lauren Veronese

Professora EJA Município Porto Alegre
Mestre em Biologia Animal - UFRGS
lauren.veronese@gmail.com

Evandro Alves

Doutor em Educação – UFRGS
evandarilho@gmail.com

RESUMO

O uso de tecnologias possibilita a ampliação das práticas de leitura e escrita, antes restritas a quadro ou papel impresso. “Ler” histórias com imagens, sons e audiodescrição, escrever roteiros que se transformam em filmes, não são mais práticas educativas incomuns. O presente artigo visa à reflexão sobre fazer cinema na EJA, envolvendo alunos de alfabetização, pós-alfabetização e comunidade, a partir de oficina, de periodicidade semanal, voltada a esse fim. Busca-se problematizar sentidos produzidos e enunciados pelos estudantes sobre sua participação e aprendizagens neste contexto. Tem caráter qualitativo (MARTINS, 2004), configurando-se como estudo de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Tem como instrumentos a observação participante (MARTINS, 2004) e as entrevistas compreensivas (ZAGO, 2003). Para análise dos dados de pesquisa, as falas dos estudantes são dimensionadas como enunciados (BAKHTIN, 1997). Os resultados trazem indícios de que a oficina de cinema tem promovido aprendizagens com relação a reflexões sobre histórias de vida, trabalho coletivo, aprendizagens técnicas e questões de autoria e autobiografia proporcionando o letramento.

Palavras-chave: Produção de cinema. Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagens; Produção de Sentido.

FILM PRODUCTION, MEANINGS AND LEARNING: EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR YOUNG PEOPLE AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

The use of technology enables the expansion of reading and writing practices, previously restricted to the blackboard or printed paper. Reading stories with images, sounds and audio description and writing scripts that become films are no longer unusual educational practices. In this sense, the present article aims at reflecting on film making in the context of young people and adult education, involving literacy and post-literacy students as well as the community in weekly workshops dedicated to that purpose. In doing so, we hope to discuss the meanings produced and expressed by the students regarding their participation in the workshops and their learning outcomes. Case study (Alves-Mazzotti, 2006) was the methodology adopted for this qualitative research (Martins, 2004) and data was generated through participant observation (Martins, 2004) and comprehensive interviews (Zago, 2003). For data analysis, students' speeches are dimensioned as utterances (Bakhtin, 1997). Results provide evidence that the film workshop has promoted students' learning regarding their reflections on life stories, group work, technical skills and issues of authorship and autobiography, all of which contribute to their literacy.

Keywords: Film Production. Youth and Adult Education. Learning. Meaning Production.

INTRODUÇÃO

O uso de novas tecnologias em sala de aula possibilita a ampliação das práticas de leitura e escrita do mundo, antes restritas ao quadro (negro ou branco) e/ou ao papel impresso. “Ler” estórias com imagens e sons, acompanhadas por audiodescrição, escrever roteiros que, após algumas semanas de árduo, mas divertido, trabalho coletivo, se transformam em filmes, não são mais práticas educativas incomuns ou que exijam excepcionais equipamentos ou domínio de tecnologias.

A oficina “Da tecla às telas”, realiza-se, em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, vinculado à rede municipal de ensino de Porto Alegre. Participam da oficina estudantes do Centro e pessoas da comunidade em geral. A oficina acontece às sextas-feiras à tarde.

Participar desta oficina é uma oportunidade ímpar. Reúnem-se, para o trabalho com produção audiovisual, pessoas com diferentes faixas etárias, percursos formativos e histórias de vida. Elas estão envolvidas pelo interesse mútuo em contar suas histórias, o desejo de conhecer, ensinar e aprender mais sobre o (fazer) cinema.

Trata-se de uma oficina de cinema em que docentes e alunos constituem uma equipe de trabalho, partilhando todas as fases de elaboração do audiovisual: construção do roteiro, produção, direção e edição. Iniciativas como esta vão ao encontro do que alguns docentes e algumas instituições têm buscado: usar a criatividade e potencializar novas e outras aprendizagens, na construção de novos sentidos para a prática docente.

O cinema é um produto cultural que pode ser apropriado pedagogicamente de diferentes maneiras. A mais usual diz respeito à fruição estética, utilizando produtos da indústria cinematográfica no contexto da sala de aula e metodologias. Mais raras são as experiências pedagógicas em produção audiovisual. Nestas, a aposta pedagógica está em que a assunção de autoria por parte dos participantes da oficina no processo de construção de um filme é componente fundamental para sua formação, não somente como espectador, mas também como autor e realizador de conteúdo. Aprendizagens relativas ao trabalho coletivo, à troca de ideias e de experiências são pontos principais da relação entre cinema e educação, conforme Gerbase (2012).

O objetivo geral deste artigo é ponderar possibilidades educativas para a Educação de Jovens e adultos, através da oficina de (produção) cinema em estudo. Esta pesquisa,

caracteriza-se como qualitativa (MARTINS, 2004), visto que não pretende classificar suas descobertas em termos numéricos ou gráficos, e sim tematizando as possibilidades educativas e privilegiar a análise dos sentidos atribuídos pelos alunos sobre sua participação e aprendizagens na oficina em estudo. Configura-se como um estudo de caso, caracterizado por Alves-Mazzotti (2006) como o estudo de um campo até agora pouco investigado, que leva à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores, realizado em um espaço específico e bem caracterizado.

Quanto à produção de dados de pesquisa, o estudo se vale dos apontamentos de Zago (2003) quanto à entrevista compreensiva. Nesta, o pesquisador constrói sua problematização a partir do material coletado durante as etapas da pesquisa. Ou seja, é a partir daquilo que ele observa, percebendo a riqueza do material coletado, que são definidos os contornos e a problematização da questão de pesquisa. Sendo assim, a entrevista não é somente um instrumento de coleta e verificação de hipóteses, mas constitui-se, ela própria, em ponto de partida para a produção do *corpus* de dados.

Ao transcrever as entrevistas, a partir de apreciações inspiradas na abordagem da filosofia da linguagem de M. Bakhtin, compreendeu-se que o grupo direcionava suas respostas às perguntas formuladas de forma a expressar os sentidos e as aprendizagens pessoais ou coletivas. Delimitaram-se, no âmbito deste artigo, os seguintes eixos de análise: (1) experiência audiovisual e (2) função permanente/ qualificadora da EJA.

Para garantir a confidencialidade dos dados, os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes de reconhecidos diretores de cinema, nacionais e internacionais, inclusive quando o nome dos entrevistados era citado nas falas de outros. Estes nomes aparecerão cercados por asteriscos (*...*), e uma descrição geral dos entrevistados é a que segue na Figura 1:

Figura 1 - Nomes atribuídos aos participantes e descrições

Nome fictício Participante da Pesquisa	Descrição
Lars Von Trier	Sexo masculino, aposentado, casado. Aluno do Centro.
Suzana Amaral	Sexo feminino, aposentada, portadora de baixa visão adquirida após a retirada de um tumor no cérebro, casada. Ex-aluna do Centro.
David Fincher	Sexo masculino, aposentado, casado. Aluno do centro de educação.
Martin Scorsese	Sexo masculino, solteiro. Aluno do centro de educação.
Helma Sanders-Brohms	Sexo feminino, divorciada. Ex-aluna do centro de educação.

Fonte: Tavares (2014)

Foram perguntas norteadoras desta investigação: **de que forma os participantes entrevistados se colocam neste processo? Como se dá sua participação na oficina de produção de conteúdo em cinema? Que aprendizagens são enunciadas nos dizeres destes alunos?**

O presente artigo se organiza desta forma: num primeiro momento, realiza breves revisões bibliográficas sobre temas pertinentes ao estudo: (1) aspectos históricos e funções da EJA; (2) cinema e educação; e (3) a experiência audiovisual e seus enunciados, a partir do dialogismo de M. Bakhtin. Num segundo momento, apresentam-se e analisam-se os dados produzidos nesta investigação. Num terceiro momento, retomam-se as questões de pesquisa e realizam-se as considerações finais e futuras temáticas de investigação.

APORTES TEÓRICOS

Aspectos históricos e funções da EJA

Ainda que não seja um consenso entre os historiadores, Friedrich et al. (2010) apontam que as ações educacionais para pessoas adultas tiveram início com a Educação Jesuítica, que durou de 1549 a 1759, num aprendizado indireto do ensinado às crianças e em um contexto catequético. Após a expulsão dos jesuítas, ações voltadas a jovens e adultos promovidas pelo estado tiveram de aguardar a chegada da família real, em 1808, voltadas, sobretudo, a formação de serviçais para a Corte recém-chegada de Portugal. Com o tempo, as iniciativas de educação de adultos se sistematizam um pouco mais. Em

1854, por exemplo, surgem as primeiras escolas noturnas no Brasil. Mas, ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX, tais iniciativas são marcadas pela provisoriedade, pelas “campanhas de erradicação da alfabetização” e pela não continuidade destas ações ao longo do tempo.

Uma sistematização da educação de adultos no Brasil somente surgiria a partir da década de 1930 e 1940, quando da formação do próprio Ministério da Educação e do escopo de suas ações. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), apontam a criação do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, como sendo marcos importantes neste sentido. Nas décadas seguintes, surgem diversos processos de discussão sobre a Educação de Adultos. Dentre os intelectuais envolvidos nestas discussões, ressaltam-se os nomes de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire.

No livro *Sete Lições sobre a Alfabetização de Adultos*, Pinto (2010) aponta alguns aspectos sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e ao educador voltado para este público. Para ele, o sujeito adulto, ao contrário do que se diz, não é um incapaz e dele não é a culpa pela sua não escolarização. Frente a essa discriminação ao adulto não escolarizado, ele resalta o fato de um sujeito não ter sido escolarizado não implica direta ou necessariamente em não ter recebido educação. Ao contrário, ele afirma que, muitas vezes esses adultos atuam em seus espaços, conscientes de seu papel social, chegando até a serem líderes de movimentos sociais.

A competência do educador está, conforme Pinto (2010), em proporcionar condições que levem ao educando a fazer de si e de seu mundo uma crítica consciente. Desta forma a educação só tem sentido se instrumentaliza o sujeito para saber mais, capacitando conseqüentemente o sujeito a superar as exigências educacionais futuras. Ao mesmo tempo, as proposições dos educadores não podem ser alheias às experiências prévias dos educandos. Os lugares de uma pedagogia tradicional, o de saber, centralizado no docente, e do não-saber, centralizado no aluno, devem ser diluídos na relação de reciprocidade e troca de experiências entre educandos e educadores, em que todos, ao mesmo tempo, aprendem e ensinam.

Paulo Freire é outro intelectual que contribuiu para a mudança na forma de enxergar a educação para as pessoas adultas. Suas experiências, no final da década de 1950, têm como pano de fundo ações da Igreja Católica, sobretudo os Movimentos

Eclesiais de Base (MEB), que pretendiam “além da educação, abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais” (FRIEDRICH et al., 2010, p. 397).

Já na década de 1960, no contexto dos Movimentos de Cultura Popular, e dentro do Plano Nacional de Alfabetização (1963) há menções envolvendo, inclusive, o uso das mídias no contexto da Educação Popular, com o uso do rádio poste e do cinema comunitário. Relembrando a experiência de Angicos/RN, dessa época, Freire comenta com Sérgio Guimarães sobre a utilização de slides feitos em papel manteiga que projetavam as palavras geradoras através de projetores de slide movidos a querosene (FREIRE, GUIMARÃES, 2011).¹ O golpe de 1964 interrompe as ações para a Educação de Jovens e Adultos pautadas pela Educação Popular, proibindo, inclusive, a utilização dos referidos projetores.

Em seu lugar, o governo militar engendra as Cruzadas ABC e o Movimento Nacional de Alfabetização (MOBRAL), de 1967/1969. Tais iniciativas retiram o horizonte da transformação social via educação, transformando o ensino das primeiras letras e os demais momentos da escolarização em ensino de técnicas de codificação e decodificação da língua escrita e do conhecimento escolar, desvinculado da realidade social. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), apontam que estes movimentos eram concebidos “com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos”. O MOBRAL, ainda que bastante descaracterizado enquanto política, permanece ativo durante toda a ditadura militar. Em 1985, é substituído pela fundação EDUCAR, que encerra suas atividades em 1989.

Tais idas e vindas tornam o dimensionamento da EJA controversa enquanto política pública. Contudo, uma conquista ressaltada por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), foi com a Constituição de 1988, quando o direito à Educação Básica se estende

¹ É superficial pensar que Paulo Freire tenha sido contra a utilização das mídias e das tecnologias na Educação Popular. Sua advertência sempre foi no sentido de que o material utilizado não fosse homogeneizador e somente para medir os *scores* do acúmulo de conhecimento, no contexto de uma educação bancária, Freire aponta ser favorável ao uso de mídias e tecnologias desde que elas permitam e potencializem uma visão crítica. Sobre este tema, consultar: Freire e Guimarães (1982); Freire e Guimarães (2011).

explicitamente a Jovens e Adultos, e não apenas aqueles entre 7 e 14 anos. A EJA, com suas especificidades, passa ao estatuto de modalidade da Educação Básica.

Porém, somente 12 anos depois, com o Parecer CNE nº11/2000 (BRASIL, 2000), que a EJA recebe o detalhamento de suas especificidades e funções. A relatoria foi do professor Jamil Cury, e o parecer acaba sendo conhecido, pelos estudiosos da área, como “parecer Jamil Cury”. Neste Parecer, a EJA é tida como categoria organizacional constante na educação nacional, com funções e finalidades específicas. A EJA deve ser empreendida, pelo poder público, em conjunto com a sociedade civil, para o provimento do direito à educação a pessoas com mais de 15 anos que não finalizaram o Ensino Fundamental; e de mais de 18 que não finalizaram o Ensino Médio. A EJA deve estabelecer-se de forma a assegurar a essas pessoas condições de acesso, permanência e ensino de qualidade, de modo a ultrapassar os estigmas da suplência, da precariedade e da provisoriedade, que caracterizaram, por muito tempo na história nacional, os processos educativos voltado para essa população.

Quanto às funções da EJA, Jamil Cury as separa, pelo menos, em três: reparadora, equalizadora e qualificadora. Função *reparadora* se efetiva na medida em que redimi a dívida social do Estado para como aqueles a quem foi negado o direito de estudar é um dos fins da EJA. A função *equalizadora* visa igualar, no sentido de oportunidades, a educação escolar e o acesso a bens culturais, oportunidades de trabalho e de cidadania que precedem do letramento, é o que pretende a função. Caracterizando-se por reestabelecer as trajetórias escolares de forma a capacitar os sujeitos a participar das oportunidades sociais.

Especial atenção cabe a terceira função da EJA: a função *qualificadora*. Esta se apresenta como um caminho para descobertas de vocações e realizações do potencial humano, conforme aponta o Parecer CNE nº11/2000:

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 12).

Dessa forma, os processos educativos não devem restringir-se a seus efeitos imediatos na escolarização. A Função qualificadora da EJA diz respeito a iniciativas e estratégias de educação que tenham um caráter permanente e que ocorrem durante toda a vida, por serem voltadas, não somente para a certificação, mas para o desenvolvimento do potencial humano.

Cinema e Educação

O cinema é compreendido como uma linguagem que se utiliza de outras linguagens, apresentando-se como um mecanismo de intervenção social. Gerbase (2012) define cinema como qualquer sequência de imagens em movimento com ou sem som sincronizado, contando ou não uma estória/história, utilizando diversas tecnologias, como os instrumentos necessários para a filmagem, a sonorização, a iluminação...

Ainda segundo Gerbase (2012), aos poucos vem surgindo no Brasil uma preocupação com o uso do cinema na Educação. O autor salienta que, muito mais do que teórica, a aprendizagem do cinema, no contexto de produção de cinema precisa ser prática, vivida e experimentada. Para aprender cinema, “só tem um jeito: fazendo filmes, errando e aprendendo com os erros”. (GERBASE, 2012. p. 120).

Desde sua criação, em 1895, o Cinema adquiriu caráter educativo, incentivando revoluções, justificando e perpetuando conceitos, assumindo caráter educativo como instrumento de transmissão de conteúdos escolares e difusor de estereótipos estudantis. Mas, conforme evidencia Favaretto (2004), é a partir da efervescência nas décadas de 1920 e 1930 que o cinema evidencia seu caráter educativo. Seja no sentido de assistir um produto cinematográfico em uma sala de projeção com propósito de fruição ou como proposta de trabalhar algum conteúdo escolar em sala de aula, estudos e práticas vem fomentando a inter-relação entre cinema e educação.

Na década de 1990, Moran (1995) já destacava a importância pedagógica da produção de vídeo e cinema. Tal produção poderia ter como objetivo a documentação, o registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos, a criação de noticiários. Moran sugere também a possibilidade de interferência no audiovisual, as possibilidades de edição, como estratégias pedagógicas potencializadoras de novos sentidos e aprendizagens: os estudantes passam de

espectadores para realizadores de audiovisual. Para tanto, professor precisa perder o medo da utilização de metodologias que proponham a produção de audiovisual: “filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos”. (MORAN, 1995. p. 4).

Em seu estudo sobre cinema e educação na Educação de Jovens e Adultos, Leal (2011) destaca que a EJA precisa ser pensada como um modelo de educação próprio que satisfaça as necessidades de aprendizagem dos alunos: “atividades lúdicas que trabalham e respeitam o caráter ‘experimental’ das produções dos educandos tendem a fomentar cada vez mais a criatividade e a própria criticidade do grupo”. (LEAL, 2011, p. 3).

Ao tratar o audiovisual e as juventudes, Mancuso (2011) apresenta sua experiência como professora de artes da rede municipal de Porto Alegre. Para ela, o audiovisual impõe-se como uma disciplina multi relacional abrangendo e integrando várias habilidades e promovendo a iniciação dos jovens no uso da técnica, na criação autoral, estimulando a autonomia e a vivência em grupo. A autora sugere que o professor, a partir da reflexão crítica e da tomada de consciência deve, ao analisar as produções audiovisuais, deve proporcionar mudanças no seu fazer pedagógico, oportunizando aos alunos experiências motivadoras de reflexão e retomada consciente de sua realidade, visando sua transformação, de forma que:

[...] além das práticas audiovisuais desenvolvidas, os alunos obtiveram aprendizados referentes aos interesses deles. Ouvindo colegas, professores, funcionários da escola, fazendo novas conexões, debatendo e refletindo sobre questões que contribuem para as suas formações como indivíduos e cidadãos, se tornam assim co-autores de suas aprendizagens. (MANCUSO, 2011, p.67).

Para iluminar, a partir das falas dos participantes da pesquisa, aprendizagens e sentidos que eles atribuem à atividade de produção audiovisual, faz-se necessário realizar alguns apontamentos sobre a perspectiva dialógica de Bakhtin (1997), abordagem utilizada como metodologia de análise deste trabalho.

Enunciados e experiência audiovisual

Mikhail Bakhtin (1895-1975) é um intelectual russo que formula uma abordagem do estudo do fenômeno linguístico, a que se denomina hoje, dialogismo. A dimensão, neste momento mais importante a ser considerada, em Bakhtin, é a dimensão do sujeito

e sua constituição na e pela linguagem. O sujeito se constitui no uso efetivo da linguagem, na inter-relação com os outros sujeitos que também estão a se constituir neste processo. Desta forma, as relações comunicacionais não podem se reduzir a um sujeito emissor, detentor da mensagem, nem mais um receptor, que deve absorvê-la passivamente. Para Bakhtin, há, entre emissor e receptor, uma atitude de “compreensão responsiva ativa”, a bordejar o que se diz, o que se entende, e a transformar a ambos, em interlocutores.

As trocas comunicacionais realizadas nesta perspectiva não são meros dizeres, mas enunciados. Um enunciado é a “unidade real da cadeia da comunicação verbal”, conforme aponta Bakhtin (1997, p. 269). Para ele, é através da troca de enunciados, que constitui o diálogo que se entreveem, em um dado contexto, os sentidos produzidos, individual e coletivamente.

Neste processo de interlocução, produzem-se, além de enunciados materiais, orais e escritos, sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Porém, esses sentidos transpassam a materialidade do enunciado, e a eles somente temos acesso indireto, através da análise dos enunciados, na forma de percursos. Assim, a escolha pelo dialogismo bakhtiniano se justifica como forma de apreciar os dizeres da equipe de trabalho envolvida na oficina de cinema. O que eles dizem de si? Quais as suas aprendizagens? Quais as formas de participação neste processo?

De certa forma, Pires (2010) nos fornece indícios da importância desta abordagem, ao considerar que a experiência audiovisual, esse “olhar para si” através do vídeo, é interessante, pois “Quando as pessoas se veem no vídeo, essa imagem está situada fora e diante de si. Portanto, elas veem a outro, relacionam-se com a dimensão alteritária de si mesmas”. (PIRES, 2010, p. 290). Bakhtin, segundo a autora, analisa a situação do sujeito perante a imagem de si no espelho como sendo sempre um pouco falsa. A única coisa que não enxergamos, efetivamente, somos nós mesmos. Precisamos de um espelho. E, mesmo no espelho, precisamos imaginar “um olhar do outro” para nos vermos.

Para além da questão dos enunciados e da experiência audiovisual, outro apontamento importante a este estudo refere-se a instâncias de autoria com base em Bakhtin.

Para compreender a definição de autoria, precisamos trabalhar primeiro com a definição de autor, conforme aponta Faraco e Castro (2006), destacando que para Bakhtin, o autor precisa ser compreendido em duas esferas: “autor-pessoa”, representado pelo escritor e o “autor-criador” que se manifesta na narração criada pelo autor-pessoa e que possui uma axiologia própria e distinta daquele. Nesse sentido,

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. (FARACO; CASTRO, 2006, p. 39).

Com as devidas proporções, e como nota metodológica neste trabalho, ao nos referirmos às entrevistas compreensivas, tratamos os entrevistados, no momento das entrevistas como “autor-pessoa”. Contudo, ao analisarmos os enunciados proferidos nas mesmas, elas estão na ordem da (micro) criação, ainda que na oralidade, pelo “autor-pessoa”, de um “autor-criador”, que organiza, axiológica e esteticamente, o que vai ser dito. Esses pequenos exercícios já se constituem como instâncias de autoria. Nesse sentido, podemos considerá-las como uma forma de “fragmentos orais autobiográficos”, balizados pelas perguntas da entrevista e pelo contexto da experiência:

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (FARACO; CASTRO, 2006, p. 39).

Ainda para os autores, a relação entre o autor-pessoa que responde a uma entrevista e o autor-criador que organiza a fala a partir de uma axiologia pode ser percebida quando Bakhtin trata da autobiografia. Nela, o autor-pessoa e o autor-criador distinguem-se no momento em que ao falar de si o autor-pessoa escolhe um conjunto de valores através do qual o autor-criador falará. Dessa forma, “ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido”. (FARACO; CASTRO, 2006, p. 43).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Da experiência audiovisual

A partir das respostas às entrevistas depreende-se uma diversidade de sentidos produzidos na oficina. Enunciados que remetem ao reconhecimento, desenvolvimento de projetos (instâncias de autoria), satisfação, troca de experiências, entre outros aspectos, que, neste momento, denomina-se “experiência audiovisual” dos participantes da oficina.

Destacamos alguns enunciados que demonstram que a oficina proporciona aos sujeitos envolvidos a experiência de ter seu trabalho audiovisual reconhecido e aplaudido, trazendo satisfação e incentivando a assunção de autoria por parte dos envolvidos no processo de construção de um filme como autor e realizador de conteúdo.

Neste primeiro exemplo vemos o participante *David Fincher* enunciar sua satisfação ao ser reconhecido e aplaudido pelo material produzido.

Participante *David Fincher*

*Eu acho que não tem coisa melhor da nossa vida, eu por exemplo que tô na 3ª idade, do que ter o pagamento como um aplauso. O ano passado eu fiquei lá no teatro esperando chegar a minha vez, quando chegou foi o dia mais feliz da minha vida, com 60 anos, foi aquele dia que passou o **meu filme**².*

Ao dizer “meu filme” ele está se referindo a algum dos filmes que gravou em casa, com a esposa exercendo a função de “câmera” e que participaram do Festival Municipal de cinema escolar.

A fala da participante *Helma Sanders-Brohms* apresenta compreensões de pontos importantes para construção de um roteiro e também falando da autobiografia que para Bakhtin não é um discurso direto de si, mas um enunciado que adota um posicionamento axiológico frente a própria vida transcendendo os limites do vivido.

Participante *Helma Sanders-Brohms*

*Eu entrei nesse ano, nesse trabalho aí, com a intenção de realizar um desejo, um sonho que eu tenho de contar; uma parte, um resumo só da minha vida né, porque se eu fosse contar tudo da minha vida desde adolescência até hoje daria livros, então, é um pequeno resumo de tudo que aconteceu comigo né, dos 14 anos pra cá. Então é uma **história longa que tem começo meio e fim, feliz no começo, triste no meio, sei lá e depois um final que daí as coisas melhorou, veio a fuga, de novo a separação.***

² Links de outros projetos audiovisuais de autoria do participante *David Fincher*:

<http://www.youtube.com/watch?v=1aP4Bk-7m6A>; <http://www.youtube.com/watch?v=Rk1Sr8UdMc8>; <http://www.youtube.com/watch?v=yN84qu0561w>

Porque na verdade eu fugi duas vezes primeiro eu fugi dos meus pais e a pouco tempo, agora a 11 anos atrás eu fugi do meu marido que hoje eu já tô divorciada. Então é uma história bem interessante e eu gostaria de trazer essa história ... Eu tenho esperança de trabalhar em cima desta história que tem muito mais coisa pra contar.

Nesta nota autobiografia da participante, o autor-pessoa e o autor-criador distinguem-se no momento em que ao falar de si o autor-pessoa escolhe um conjunto de valores através do qual o autor-criador falará, ou seja, a axiologia do autor-criador é definida pelo autor pessoa, que neste exemplo, **Helma Sanders-Brohms** define sua vida como “...uma história longa que tem começo meio e fim, feliz no começo triste no meio, sei lá e depois um final que daí as coisas melhorou veio a fuga, de novo a separação”. Ao adjetivar as etapas da sua vida, ela assume um conjunto de características que dão ao autor-criador a condição de classificar eventos em bons e maus quando estes mesmos acontecimentos poderiam ser considerados em outro tipo de valoração a partir de outra axiologia.

Relação axiológica semelhante se dá no enunciado de **Lars Von Trier**, mas este, ao encontro do apontamento de Pires (2010), já mencionado neste trabalho, no sentido de ver sua imagem na tela do cinema.

Participante **Lars Von Trier**

É uma coisa diferente porque a gente se sente tão bem quando tá lá na tela do cinema, falando da nossa vida, da nossa história e é isso que faz a gente vir aqui deixar o que tem pra fazer em casa, o trabalho e todas as outras coisas que agente abre mão e vem pra cá, eu me sinto muito bem fazendo isso.

Pires (2010) aponta indícios da importância deste olhar para si através do vídeo, o locutor ao dizer “É uma coisa diferente” manifesta a alteridade ao perceber que a imagem está situada fora de si e diante de si. A autora explica que o que é visto na tela é um outro eu, a partir de um espelho onde necessariamente precisamos de um ‘olhar do outro’ para nos vermos.

Percebemos a partir destas poucas falas, selecionadas dentre tantas outras, que ao assumir o compromisso de compartilhar as etapas de criação conforme as necessidades aparecem, ao se perceberem coautores do projeto, o grupo compartilha responsabilidades que excedem o período temporal da oficina e permeia a vida dos sujeitos, capacitando-os a fazer de si e de seu mundo uma crítica consciente e

instrumentalizando-os para a superação das exigências educacionais do percurso escolar.

Ao se falar dos conteúdos envolvidos podemos perceber que não existem limites, as questões de autoria e autobiografia exercem influência na produção de textos escritos, e por sua vez dão lugar ao autor de tratar questões que lhe despertam interesse e fazem parte de sua realidade, proporcionando necessidade real de uso da leitura/escrita e para além dela, no fluxo de uma prática do letramento.

Da função qualificadora da EJA

Em todas as falas dos entrevistados, chamou também a atenção, e em particular nas selecionadas a diante, a presença de elementos que vão além da mera escolarização de Jovens e Adultos, encaminhando-se para uma perspectiva que se volta para a EJA, permanente e ao longo da vida. Os índices destas questões nos enunciados dos entrevistados seria a presença de motivações para realizar e aprender com a oficina que não estão diretamente ligadas à certificação ou a escolarização *per se*.

O participante *Martin Scorsese* demonstra a importância das oficinas culturais, oferecidas pelo centro de educação, das quais foi participante em momento anterior, no sentido de capacitá-lo a representar o personagem vivido por ele e também nas suas relações pessoais.

Participante *Martin Scorsese*

A experiência que peguei um pouco do lado teatral, no coral desenvolvi muito a minha postura, minha maneira de ser. Ampliou muito as “pontariedades” do aprender e viver nestas experiências.

Interessante notar o comentário feito pelo participante *Martin Scorsese*, que remete a experiências coletivas anteriores, ao *lado teatral*, ao *coral*, como uma ampliação das suas “pontariedades”. Interessante compreender o neologismo criado por *Martin Scorsese*, que acaba destacando a importância dada por ele à oficina.

Tais apontamentos reportam-se, para a presença nos enunciados dos entrevistados de elementos que remetem a função qualificadora da EJA. Conforme o parecer de Jamil Cury sobre as diretrizes curriculares da EJA, a função qualificadora da EJA está intimamente ligada a seu desenvolvimento ao mencionar que:

Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (BRASIL, 2000, p. 11).

Cada entrevistado acaba construindo enunciados neste sentido, de acordo com o seu contexto. Alguns associam às vivências coletivas, como *Martin Scorsese* outros remetem à função qualificadora da EJA atrelada à história de vida e aos objetivos que lhe levam a participar da oficina, como a participante *Suzana Amaral*.

	Participante *Suzana Amaral*
01	Com 47 anos eu perdi a visão. <i>Eu não sabia porque né, eu pensei que era por causa da</i>
02	<i>diabete, e foi por causa de um tumor na cabeça do tamanho de uma laranja, né. E aí eu me senti</i>
03	<i>assim ó, eu me senti no chão, assim sabe, como diz o ditado eu não sabia o que eu ia fazer; (...)</i>
04	<i>Daí eu comecei a estudar tudo, começar lá de baixo porque eu tinha até a sétima série mas daí</i>
05	<i>como eu parei de estudar pra casar, fiquei 32 anos casada. Meu marido nunca deixou eu</i>
06	<i>trabalhar nunca deixou eu estudar, mas quando ele faleceu, depois de um ano que ele faleceu eu</i>
07	<i>perdi a visão, daí o que que eu fiz? Voltei a estudar. E aí eu me formei o ano passado do</i>
08	<i>primeiro grau e agora pra mim não ficar em casa eu vim fazer a oficina e pra não perder o</i>
09	<i>vínculo dos meus amigos, das minhas professoras. (...) Eu me sinto assim, eu tenho</i>
10	<i>autoestima, sabe, eu sinto assim que pro meu ego, que eu gosto, né de fazer alguma coisa, eu tô</i>
11	<i>na academia, tô no colégio e eu ainda pretendo fazer informática lá na associação dos cegos,</i>
12	<i>to esperando que eles me chamem porque eu não quero parar, eu quero fazer o segundo grau o</i>
13	<i>ano que vem e aí eu terminando o segundo grau né, tá bom pra mim... (...) É muito bom, sabe</i>
14	<i>participar; eu me sinto bem assim, a autoestima, sabe uma coisa tão boa participar. Os meus</i>
15	<i>filhos, sabe, eles tinham vergonha de mim, antes né, mas agora não, no começo né... mas eu</i>
16	<i>nunca tive vergonha de andar de vergonha porque tem pessoas, uma colega minha, ela não</i>
17	<i>saiu mais de casa porque perdeu a visão. (...) Tu ve se, eu não operasse eu ia morrer, se eu</i>
18	<i>operasse também era arriscado e to aqui, graças a Deus fazendo cinema.</i>
19	<i>Eu comecei a vir nas oficinas aí optei, podia fazer outras coisas né mas daí optei por</i>
20	<i>fazer cinema, filme né, a eu tô gostando, adorando, tô me sentindo uma celebridade. Uma que</i>
	<i>eu sempre gostei de cinema, teatro, essa coisas né, eu me sinto bem com meus colegas minhas</i>
	<i>professoras.</i>

A partir da fala da participante *Suzana Amaral*, percebemos a relação entre a deficiência e a oficina de cinema, para ela a vida começou depois da morte do marido e da perda da visão, em seu enunciado vemos questões de gênero, vontade de estudar, relacionamento familiar, permeados pela cegueira como ponto de inflexão no percurso. A cegueira é normalmente vista como símbolo de limitação, mencionada por ela ao referir que “*tem pessoas, uma colega minha, ela não saiu mais de casa porque perdeu a visão*” (linhas15-16). Aconteceu o mesmo com ela num primeiro momento, pois ela diz

eu me senti no chão (linhas 02-03). Mas, passado este momento, ela começa “*a estudar tudo*” (linhas 03-04), fazendo com que ela saia de casa para voltar a estudar, participando de processos educativos em espaços escolares e não escolares: “*eu gosto, né de fazer alguma coisa, eu tô na academia, tô no colégio e eu ainda pretendo fazer informática lá na associação dos cegos,*” (linhas 09-11)

Realizar estas atividades mudaram o modo da participante *Suzana Amaral* de viver e se relacionar com a família que, segundo ela, não sente mais vergonha dela, neste sentido, aquilo que para muitos poderia ter sido motivo de introspecção revelou-se como motivador de autoestima manifesta no prazer de estudar e se fazer ver através dos vídeos produzidos.

Outro ponto é a motivação expressa por ela para realizar a oficina e permanecer frequentando a escola mesmo após ter se formado no ensino fundamental e a importância atribuída por ela ao vínculo com os amigos e as professoras e o desejo de não ficar em casa: “*(...) pra mim não ficar em casa eu vim fazer a oficina e pra não perder o vínculo dos meus amigos, das minhas professoras* (linhas 07-08). Desta forma, *Suzana Amaral* expressa perceber a escola como um lugar de experiências que excedem o sentido da certificação. A experiência de sentir-se parte do espaço educativo e motivado a continuar aprendendo vai ao encontro do parecer Jamil Cury quando expressa que,

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (BRASIL, 2000, p. 10).

Pelos diversos comentários realizados, o enunciado da participante *Suzana Amaral*, remete ao preconizado pelo Parecer Jamil Cury sobre a função qualificadora da EJA, ainda que ela, aluna egressa da EJA, possivelmente não deva ter estudado este documento em seu currículo escolar.

O uso da produção de audiovisual e o estudo prático de suas etapas de produção assumem caráter qualificador, respeitando o sujeito da EJA em suas especificidades como aluno, na sua interação com o trabalho e o instrumentaliza para exercer a

cidadania no desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Exemplo disso podemos observar na fala do participante *Lars Von Trier*, ao expressar o significado da oficina de cinema e o que o motiva a participar:

Participante *Lars Von Trier*

É um trabalho prazeroso porque além do encontro com os colegas, na aula agente já se encontra e conversa com os colegas, e aqui é mais uma liberdade de estar perto dos colegas de conviver com eles também, e trocar uma experiência porque na verdade o filme pra nós é uma troca de experiência e uma coisa diferente porque a gente se sente tão bem quando tá lá na tela do cinema, falando da nossa vida, da nossa história, e é isso que faz a gente vir aqui deixar o que tem pra fazer em casa o trabalho e todas as outras coisas que agente abre mão e vem pra cá eu me sinto muito bem fazendo isso.

A possibilidade de reconhecer o espaço escolar como um lugar de satisfação de si, de encontros agradáveis, de crescimento ao se realizar trocas de experiência, sem dúvida evidencia vocações e viabiliza novas aprendizagens. Neste caso não é mais possível, para o educando, pensar que já sabe o suficiente, ou que o espaço escolar não lhe é adequado, passando a perceber a educação como um processo contínuo, que qualifica as relações pessoais e possibilita aprendizagens tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as questões que nortearam a pesquisa e que tratam sobre as instâncias de autoria e aprendizagens dos sujeitos participantes da oficina de produção de cinema, apresentamos algumas conclusões e apontamentos para estudos posteriores. Neste sentido, a oficina de produção de cinema na educação de jovens adultos, atende a especificidade da EJA como modalidade de ensino.

Percebemos a partir destas falas, selecionadas dentre tantas outras, nas quais demos ênfase à análise das questões de autoria, autobiografia e a experiência de ver-se na tela que, mesmo não tendo mais o formato inicial planejado para ser uma atividade de sala de aula, ou seja, estruturada e planejada de forma a percorrer caminhos pré-definidos, a oficina diferente disso, assume o compromisso de compartilhar as etapas de criação conforme as necessidades aparecem, professora e alunos aproximam-se daquilo indicado por Gerbase (2012), de que a aprendizagem em cinema assume caráter prático

e menos teórico. Isto não quer dizer que não existe empenho intelectual, que tudo seja feito sem compromisso. Pelo contrário, ao se perceberem coautores do projeto, o grupo compartilha responsabilidades que excedem o período temporal da oficina e permeando a vida dos sujeitos, capacitando-os a fazer de si e de seu mundo uma crítica consciente e instrumentalizando-os para a superação das exigências educacionais do percurso escolar.

Ao mesmo tempo, foi um interessante achado do estudo entrever que, nas falas dos participantes da oficina de cinema enunciavam-se, ainda que com diferenças, princípios a ver com a função qualificadora da EJA. Quais seriam as relações entre estes enunciados e seu contexto? Será que falas desta natureza apareceriam em outras atividades outras da instituição em estudo, como as atividades escolares? Apareceriam nas falas de outros estudantes de outras instituições? Somente com a ampliação das entrevistas, estabelecendo estudos de caso em outros contextos, com possibilidade de meta-análises, poderíamos chegar a apontamentos mais conclusivos.

Apesar desta pesquisa se circunscrever a um contexto específico, espera-se ter contribuído para fomentar a discussão sobre a oferta de oficinas culturais, em específico a de produção de cinema, como ferramenta potencializadora das características da função qualificadora da EJA, ao promover instâncias de autoria e aprendizagens, com vistas ao desenvolvimento do potencial humano de pessoas jovens e adultas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, Dec. 2006. Documento disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 jun. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 05 jun. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2014.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Apresentação. In: FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto (org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da Graça Jacinto (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema a educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004. p. 9-14.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Diálogos sobre a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDRICH, Marcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, Junho 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 abr. 2014.

GERBASE, Carlos. **Cinema: Primeiro Filme: Descobrimo, fazendo, pensando**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

LEAL, Lucas. **Cinema e/ou filme: Tecnologia e arte na educação de jovens e adultos**. IN: ENCONTRO FUNARTE POLÍTICAS PARA AS ARTES, 1. FUNARTE: Rio de Janeiro. 2011. Documento disponível em: <http://www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2011/08/CINEMA-E_ou-Filme_-_Tecnologia-e-arte-na-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>. Acesso em: 25 abr.2014.

MANCUSO, Nádía Herter. **É nós na quebrada!:** o olhar dos jovens através da produção audiovisual. 2011. 78 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia da Arte, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29270>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula: Educação e Comunicação. Educação e Comunicação: Revista do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP, São Paulo, n. 2, p.27-35, jan-abr.1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 20 maio 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010. (Educação Contemporânea).

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p.281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

TAVARES, Danielle Riella Rodrigues. Oficina de cinema como possibilidade educativa na educação de jovens e adultos: produção de sentidos e aprendizagens. 2014. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/103319>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção**: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Recebido em: 20/11/2014.

Aprovado em: 13/05/2016.