

# Cinema, cem anos de juventude: um programa internacional de educação ao cinema implementado em Portugal

**RESUMO:** Este artigo discute o cinema e educação como uma área fundamental para a aquisição de uma literacia midiática completa. Analisa o programa internacional Cinema, cem anos de juventude e sua implementação em Portugal pela associação cultural Os Filhos de Lumière. Através do trabalho de campo desenvolvido durante cinco meses utilizamos a metodologia da pesquisa etnográfica acompanhada do Diário de Campo, que nos permitiram registrar o dia-a-dia das oficinas de cinema e educação, o papel dos educadores (professores, técnicos e cineastas), suas pedagogias e metodologias, e também o lugar ocupado pelas crianças e jovens educandos dentro desta dinâmica educativa.

**Palavras-chave:** Cinema e Educação. Literacia Mediática. Pesquisa Etnográfica. Crianças e Jovens.

Raquel Pacheco  
Universidade Autónoma de Lisboa  
(UAL)  
CIAC/UAlg  
CICS.Nova  
raquel.pacheco@gmail.com

(1) No Brasil chama-se *mídia* e em Portugal *media*.

## Introdução

O ambiente midiático do qual crianças e jovens fazem parte estão com suas fronteiras cada vez mais difusas. Entretanto, a mídia contemporânea se dirige a crianças e jovens como se estes fossem consumidores altamente *letrados mediaticamente*. Enquanto o debate público sobre a relação entre as crianças, os jovens e a mídia fica em torno da preocupação de defendê-los da própria mídia, a indústria os trata como consumidores extremamente sofisticados e exigentes. (BUCKINGHAM, 2007) Entretanto, pela lógica capitalista, “caracterizada pela velocidade com que os novos media<sup>1</sup> são desenvolvidos, os jovens encontram-se particularmente expostos, *alvejados* constantemente pelos media, que apenas os vêem como consumidores”. (GONNET, 2007 p. 14)

Em contrapartida, Orozco Gomez (2005) sublinha que uma forma importante que distingue as sociedades atuais das anteriores é precisamente sua dependência midiática múltipla: cognitiva, emocional e prática. Temos então um dilema, provocado por esta ascensão da mídia, que é feita em condições assimétricas de poder: enquanto a mídia encontra-se em uma situação crescente de *poder*, vemos uma situação crescente de impotência das suas audiências. (BUCKINGHAM, 2007) Grande parte da mídia antiga está concentrada nas mãos de poucos grupos, o que permite que esses atores tenham mais poder para fortalecer seus valores e

pontos de vista. O surgimento e a emergência de novas mídias, de certa forma, abala as estruturas de poder historicamente estabelecidas, pois qualquer pessoa não profissional pode ser produtora de conteúdos e atingir quaisquer e grandes audiências. (SIQUEIRA, 2014) O protagonismo já não está apenas do lado dos que possuem o poder, já que, através desta lógica, anônimos podem se tornar produtores de conteúdos midiáticos. Mas é preciso que os cidadãos sejam educados para aprender a exercer este poder. Neste cenário, a escola tem um papel importante e a área que chamamos de mídia-educação pode oferecer as bases para um trabalho crítico e inovador com, sobre e através da mídia.

Além de reconhecermos o enorme poder da mídia, também podemos dizer que esta organiza, ou nos ajuda a organizar, a nossa ligação diária com o mundo, a *agenda*, a hierarquização das informações, selecionadas pelas mídias que exercem uma enorme influência sobre os juízos que fazemos relativamente a cada acontecimento por eles anunciado/retratado. Queiramos ou não, estruturamos nossa relação com o mundo em função das informações fornecidas por elas. Politicamente podem ser *trabalhados* em função dos interesses das classes dominantes (grandes corporações, políticas e políticos etc.).

Consideramos importante estar a afirmar que os media não refletem a realidade, eles codificam-na. As mensagens mediáticas não são neutras: além de nos informarem sobre o mundo, os media apresentam modos de o perceber e compreender. Este papel dos media força-nos a rever a opinião corrente que defende que a única função dos media é a de informar e divertir. (GONNET, 2007 p. 15)

Falar apenas de *uma* maneira de fazer mídia-educação é uma ilusão: estudos nos mostram que existem muitas e diferentes maneiras de se educar para a mídia; cada contexto, grupo, escola e realidade podem construir sua própria maneira de criar e desenvolver literacia midiática. (BELLONI, 2009; GIRARDELLO, 2014; OROFINO, 2005; PERUZZO, 1998;) Mas existem metodologias mais eficazes que outras? A resposta a esta pergunta pode ser: depende do que esperamos e do que entendemos por mídia-educação.

Dentro do contexto da mídia-educação inclui-se a literacia fílmica e audiovisual. Esta é considerada como uma área

fundamental para a aquisição de uma literacia midiática completa. (CARLSSON, 2002; ELEÁ, 2014; FANTIN, 2005; FEILITZEM; PINTO et all., 2011 ), nos propomos então a estudar a pedagogia do cinema, que chamamos de cinema e educação. É de nosso interesse perceber como é que o conhecimento sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer a literacia mediática que hoje passa por ambientes de convergência. A partir desta premissa, destacamos o papel do programa internacional, criado na França, Cinema: Cem Anos de Juventude (CCAJ) como ele vem sendo, há 10 anos, implementado em Portugal pela associação cultural Os Filhos de Lumière (OFL).

### Os Filhos de Lumière e o Projeto Cinema: Cem Anos de Juventude

Num tempo em que as imagens que são dadas do mundo tendem a confundir o olhar, refletir sobre a imagem e o som torna-se uma atividade essencial. André Bazin (1992) via o cinema como “uma janela aberta para o mundo”, o cinema dominante tem vindo a manifestar uma forte tendência para se transformar num videogame em tela grande enquanto a tela da televisão toma cada vez mais a forma de um buraco de fechadura, ou seja, o visual tende a ocupar o lugar da imagem.

Nesse contexto, numa atitude de acreditar que o cinema pode conduzir não só a descoberta do outro como à descoberta do próprio sujeito, foi criada a associação OFL. Vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística, a associação surgiu em Portugal, no ano 2000, criada por um grupo de cineastas e amantes de cinema, no âmbito da Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura. A associação concebe, organiza e orienta atividades que visam levar crianças e adolescentes nelas envolvidos a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica. Sempre foi convicção de Os Filhos de Lumière que a melhor maneira de adquirir saberes passa pela aquisição de um saber fazer, ou seja, privilegiando uma abordagem prática, um conhecimento decorrente da experimentação.

No ano 2000, em Portugal, coincidindo com a sua fundação, começou a existir um pequeno apoio para a educação ao cinema através do Instituto de Cinema e Audiovisual. Nessa altura não havia praticamente projetos de educação ao cinema, e, muito menos os

que desenvolviam a prática. Em 2012, a Comissão Europeia publicou um relatório realizado através do British Film Institute (BFI) sobre a oferta de literacia fílmica nos países europeus. Este relatório identificou que havia uma falta de investimento nos programas de educação ao cinema, e, reconheceu sete projetos fundamentais nesta área, entre eles o Cinema: Cem Anos de Juventude (CCAJ), um programa internacional coordenado pela Cinemateca Francesa, do qual participam atualmente 13 países, da Europa e do mundo, e que OFL - Os Filhos de Lumière fazem parte desde 2006.

Em 2013, Aurélie Filippetti, Ministra da Cultura na França, foi um pouco mais longe e chamou atenção para a importância e fez um apelo a todos os Ministros da Cultura e da Educação para o lugar dado à cultura no projeto da União Europeia, nomeadamente através do Plano de Desenvolvimento Europeu, da educação artística e cultural em geral e da educação ao cinema em particular. Em continuidade a esta preocupação, no ano de 2014, o Centro Nacional de Cinematografia (CNC) e da Imagem em Movimento contactou com mais de uma centena de pessoas que trabalham com educação ao cinema em 22 países europeus para conhecer a realidade do que estava a ser feito neste âmbito e publicou um relatório. Esse relatório gerou a criação do programa Europa Criativa - Media (2014-2020) que financia dois importantes programas de cinema e educação, ambos com a participação de Os Filhos de Lumière:

1. CinEd - Programa Europeu de Educação para o Cinema é uma cooperação europeia dedicada à educação cinematográfica, cujo objetivo é dar a conhecer às crianças e jovens entre os 6 e os 19 anos a riqueza e a diversidade do cinema europeu. Um consórcio proposto pelo departamento de cinema do Instituto Francês (Paris), que do qual fazem parte nove parceiros e está a ser implementado em sete países europeus: Bulgária, Espanha, França, Finlândia, Itália, Portugal, República Checa e Romênia, tendo como parceiro pedagógico a Cinemateca Francesa através do programa CCAJ.
2. Moving Cinema, projeto que tem como objetivos principais criar ligações fortes entre os jovens e o cinema, dar-lhes ferramentas para se tornarem espectadores autónomos e finalmente constituir audiências ativas e sensíveis, capazes de apreciar diversas manifestações cinematográficas. Através de **projeções e conversas, Cineclube das Gaivotas, práticas de cinema**

com dispositivos móveis (celulares e tablets), ligando a prática cinematográfica ao visionamento de filmes e a descoberta de filmes de autor europeus.

(2) Publicado em língua portuguesa, no Rio de Janeiro, com o título *Hipótese Cinema – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008).

Durante o ano letivo de 2015|2016 foram construídos materiais pedagógicos e desenvolvidos recursos como filmes e grupos de trabalho. No ano letivo de 2016|2017 Os Filhos de Lumière trabalham com os três projetos que se cruzam e complementam: o CCAJ – Cinema: cem anos de juventude, Moving Cinema e o CinEd. Através do CinEd, irá divulgar a plataforma de 15 filmes, dois deles portugueses (*O Sangue*, de Pedro Costa, e *Uma Pedra no Bolso*, de Joaquim Pinto) e os outros legendados em português e os respectivos materiais pedagógicos relacionados com estes filmes. O CinEd propõe que crianças e jovens de todo país (e não só) tenham acesso a filmes do patrimônio cinematográfico provenientes dos países parceiros. O CinEd está acessível a um grande leque de atores: professores, educadores, formadores, cineastas, profissionais de cinema etc. Destina-se ao conjunto do território europeu (45 países) incluindo os países onde não existe qualquer parceiro a coordenar o programa. Em Portugal o objetivo é atingir o maior número de crianças e jovens para que estes possam beneficiar deste Programa Europeu de Educação ao Cinema.

No ano 2000, o cineasta, crítico e professor de cinema, Alain Bergala foi convidado pelo então Ministro da Educação da França, Jack Lang, para desenvolver um plano de políticas públicas cujo objetivo era introduzir as artes e a cultura no ensino fundamental das escolas públicas do país. Este era um plano ambicioso, chamado *Le Plan de Cinq Ans*, que unia os ministérios da Educação e da Cultura em prol deste mesmo objetivo. Sentindo a necessidade de sistematizar seus mais de vinte anos de experiências com o cinema e sua pedagogia, Bergala publicou *L'hypothèse-cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*<sup>2</sup> (2002), um livro reflexivo que traz propostas concretas para uma iniciação ao cinema. Sua hipótese-cinema de modo bem resumido refere-se a jamais esquecer que o cinema é antes de tudo uma arte, uma cultura – “cada vez mais ameaçada pela amnésia” (BERGALA, 2002) –, e uma linguagem que, por assim ser, necessita de uma aprendizagem.

Em seu livro, Bergala dirige-se principalmente àqueles que estão dispostos e interessados em serem o que ele chama de transmissores e/ou iniciadores da arte do cinema. O autor sublinha

que a questão central é saber de que modo ensinar cinema como arte no contexto escolar, sendo a arte um fermento de profunda transformação. Como escolher os filmes a serem apresentados aos alunos? Como expor crianças e jovens a este encontro? O cinema e educação implica necessariamente a realização de filmes pelos alunos? O que é uma análise de filmes visando uma iniciação à criação? Estas são questões levantadas por Bergala e que frequentemente costumam nortear o pensamento daqueles que pretendem trabalhar no campo do cinema e educação e é sobre este tipo de questões que Bergala procura trabalhar na sua *hipótese cinema*.

O autor acredita que a escola, tal como está concebida, não foi feita para o desenvolvimento deste trabalho mas se as crianças não tiverem contacto com esta arte na escola, qual é o outro lugar onde este contacto irá acontecer? Entretanto, afirma que o cinema deve estar na escola, não como conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas como alteridade. Defende que uma educação do cinema como arte tem que ser um encontro que desestabilize o conjunto dos hábitos culturais.

Cabe à pedagogia do espectador ir além da leitura dos filmes, passar à criação, ao ato de fazer filme. A passagem ao ato é quando crianças e jovens realizam seu próprio filme, através da ação de fazer, de realizar, do poder fazer também. Este momento é mágico, pois é nessa hora que o cinema se reinventa e redescobre. Fazer o filme reflete um empoderamento por parte dos sujeitos da ação, dando voz e oportunidade de expressão àqueles que até então apenas liam e debatiam sobre a obra de arte.

No campo da prática, Bergala criou o programa Cinema: *Cent Ans de Jeunesse* (Cinema: Cem Anos de Juventude) que envolve turmas das escolas, desde o primeiro ano do ensino escolar (crianças com mais ou menos seis anos) ao último (jovens com mais ou menos 17 anos), de várias regiões da França e de meios sociais contrastantes. Depois o programa expandiu-se para Guadalupe e Martinica, além de países como Portugal, Espanha, Itália, Reino Unido, Cuba e Brasil, atualmente encontra-se em 13 países.

Todos estes diferentes grupos trabalham um mesmo tema relacionado ao cinema e aos elementos da linguagem cinematográfica como por exemplo: ponto de vista; espaço real/ espaço filmado; *mise en scène*, etc. Para desenvolver o tema escolhido para o ano de trabalho com os alunos, os professores

e os profissionais de cinema que acompanham os alunos neste projeto dispõem de um DVD contendo vários trechos de filmes significativos sobre o assunto, extraídos de filmes de diferentes gêneros de todo o mundo. “Cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação à situação pedagógica real em que se encontra”. (BERGALA, 2008, p. 82) Bergala tem a preocupação de que todo processo se adapte à realidade de cada turma e de cada contexto.

Num primeiro momento, o grupo de alunos, professor e cineasta conversa sobre os diferentes aspectos do cinema, visualiza filmes e trechos relacionados com o tema a ser desenvolvido. Depois, os alunos são encorajados a partirem para o ato, ou seja, a filmagem em si. Eles dividem-se em grupos: aqueles que irão operar a câmara, a claquete, dirigir, atuar, etc. Escrevem um roteiro e fazem exercícios de filmagem, sempre acompanhados do professor e de pelo menos um cineasta ou profissional do cinema. Depois os exercícios são visionados e analisados por todo o grupo, onde são escolhidos alguns que são montados (pelos alunos junto com um cineasta) e apresentados em um grande encontro em Paris. Neste encontro se reúnem algumas pessoas que representam os grupos das mais diferentes escolas e países.

Os exercícios editados são apresentados e depois discutidos, assim como o processo de cada projeto. Depois deste encontro na Cinemateca Francesa, em Paris, marca-se o encontro final, que normalmente acontece em junho, onde esses grupos voltam-se a reunir e desta vez é exibido o filme final realizado por cada turma (de todos os projetos). A este encontro final vão alguns alunos, professores, cineastas, e é analisado todo o ano de trabalho realizado. E normalmente em outubro, quando se inicia o ano letivo na Europa, acontece o terceiro encontro do ano também na Cinemateca Francesa, em Paris, quando são definidas, por todos, as diretrizes pedagógicas do letivo que se inicia.

A pedagogia inventa procedimentos que permitem *ganhar tempo*, no desenrolar *natural* das aprendizagens. Toda pedagogia é evidentemente uma simulação. Mas esta simulação deve respeitar seu objeto – o filme – sem reduzi-lo demais a um esqueleto, respeitando ao mesmo tempo como este pode penetrar na consciência de alguém. (BERGALA, 2008 p. 43)

Na pedagogia, temos que ter cuidado para não nos guiarmos por aquilo que se acredita que *já funciona*, numa perspectiva de repetir o que já parece aceito. Desbravar novos horizontes pode não ser tarefa fácil, mas se feito com verdade e amor, certamente poderá trazer benefícios incalculáveis. O risco de partilhar suas próprias paixões e convicções, definitivamente, não faz parte da profissão de professor, destaca Bergala (2008), entretanto,

quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar passador, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. O eu que poderia ser nefasto ao papel de professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação. (BERGALA, 2008 p. 64)

Neste sentido, Bergala (2008) acredita que o aluno necessita da experiência do *fazer* e do contato com o artista, o profissional de cinema, que é entendido como um estranho, o outro dentro do contexto escolar, este passa a ser o elemento positivamente perturbador. O autor acredita que, para que o jovem tenha uma percepção maior sobre o cinema, é necessário mais do que apenas estar em sala de aula a analisar filmes. Quem nisso acredita tem “uma ideia bem angelical da relação de força entre a intervenção pedagógica e o poder de fogo ideológico da mídia e de todo nosso ambiente de imagens e sons”. (BERGALA, 2008 p. 39)

A Neurociência há muito já descobriu que existem diferentes zonas e níveis de prazer no cérebro humano. (ASCENSO, 2012) Bergala (2008) reforça esta ideia quando afirma que todos sentimos uma espécie de prazer quando, depois de um dia exaustivo, nos prostramos diante da televisão para assistirmos a qualquer programa que não nos obrigue a pensar, que nos faça esquecer um pouco quem somos ou o que fazemos. Mas esse tipo de prazer é um prazer passageiro, *raso*, segundo o neurocientista João Ascenso (2012); é um prazer que não requer nenhum tipo de esforço do cérebro, por isso não é construtivo, ao mesmo tempo que não causa danos, caso não estejamos limitados *apenas* a utilizar esta respetiva zona de prazer do cérebro. “Mas isso não muda a



consciência de que existem prazeres de natureza diferentes, cuja economia, intensidade e impacto não se situam no mesmo plano”. (BERGALA, 2008 p. 69)

Existe um prazer que deve ser construído no cérebro, de preferência quando ainda se é criança, mas deve ser estimulado e trabalhado por toda a vida. Este não é necessariamente um prazer imediato e sem esforço, e neste tipo de aquisição e/ou construção a escola pode e deve ter um papel importante. A construção de formas mais duradouras e *elevadas* de prazer devem ser estimuladas e desenvolvidas em crianças, jovens e adultos, mesmo que para isso seja necessário um trabalho mais profundo e elaborado.

Em nossa sociedade materialista de consumo encontramos à venda muitos e diferentes tipos de prazeres. A grande mídia, enquanto disseminadora e mantenedora deste sistema, cria e reforça a todo o momento a necessidade humana de buscar a felicidade, enquanto vendem uma felicidade hedonista, efêmera, externa, vazia e muito material. “Tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças e adolescentes são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente *obrigatórias*”, nota Bergala (2008, p. 32).

O prazer e a felicidade de que nos falamos Bergala (2008) e Ascenso (2012) são adquiridos através de um trabalho constante e de esforço que envolve o cérebro e também o coração, o amor, que se torna o meio (e o fim) para se atingir zonas cerebrais mais profundas, que são aquelas que produzem mudanças.

## A pesquisa de campo e a análise dos dados

Rousseau ([1762] 1999, p. 328) afirma que “para conhecer os homens, é preciso vê-los agir. Suas próprias palavras ajudam-nos a apreciá-los pois, comparando o que fazem com o que dizem, vemos ao mesmo tempo o que são e o que querem parecer; quanto mais se disfarçam, melhor os conhecemos”. Com esta afirmação, o filósofo aborda um ponto fundamental dentro da pesquisa social humana e que talvez seja um dos pontos mais relevantes para a justificação da realização da pesquisa de caráter etnográfico. Por mais que o investigador da área de humanidades estude e se dedique a um tema, nada pode se comparar ao “vê-los agir”.

A pesquisa etnográfica apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas. Assim, ao se avaliar programas e projetos, visando a recomendação de soluções para os problemas e impasses identificados, deve-se levar em conta as evidências da observação e da descrição, elementos cruciais da atividade etnográfica. E, se é a partir dos encontros e relacionamentos que extraímos a compreensão e explicação das experiências humanas, que se dão no mundo da vida, no mundo do trabalho, no mundo do entretenimento e da arte, então, somente poderemos extrair as evidências necessárias para compreender os contextos destes relacionamentos, a partir das análises das dinâmicas que marcam esses encontros.<sup>3</sup>

Durante o trabalho etnográfico que desenvolvemos, o Diário de Campo (DC) foi o método que nos permitiu registrar o dia-a-dia das oficinas de cinema e educação, o papel dos educadores (professores, técnicos e cineastas), suas pedagogias e metodologias, e também o lugar ocupado pelas crianças e jovens educandos dentro desta dinâmica educacional.

Desde 2012 temos acompanhado o trabalho desenvolvido pela associação Os Filhos de Lumière. Durante o ano de 2013, realizamos, em Portugal, um trabalho de campo, no âmbito da pesquisa do doutorado, que teve a duração cinco meses, onde foi acompanhado o dia a dia do projeto CCAJ implementado pela associação OFL. Acompanhamos as atividades que eram desenvolvidas em quatro escolas públicas da região de Lisboa, em sua maioria oficinas de cinema e educação que dividimos em duas experiências diferentes:

1. A oficina de cinema era optativa (duas destas escolas): neste caso, jovens de diferentes turmas e idades podiam inscrever-se e participar, caso tivessem interesse. A oficina optativa é fora do horário das aulas, a direção da escola escolheu dois professores (da escola) para acompanharem as aulas de cinema. Dois (ou três) cineastas da associação ministravam as aulas de cinema, em parceria com os professores escolhidos pela escola. Esse processo se deu ao longo de um ano letivo.
2. A oficina é para uma turma inteira (as outras duas escolas): neste caso, a direção escolhe a turma da escola que irá participar, ao longo de um ano letivo, das aulas de cinema. Toda a turma é obrigada a participar da oficina, pois neste caso a oficina ocupa

o horário de uma aula curricular. O professor da disciplina que a oficina de cinema está a substituir fica como uma espécie de tutor da turma e um parceiro do projeto.

(4) Fonte: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Para analisar o material recolhido durante a pesquisa de campo articulamos as teorias e conceitos existentes, numa dinâmica dialógica entre os dados encontrados através do DC e as diferentes vozes que fizeram parte do percurso desta pesquisa. Além das oficinas, também acompanhamos outras atividades organizadas e realizadas pela associação tais como: seminários, encontros, mostras e reuniões.

Há muitos anos que o pesquisador David Buckingham (2009) aborda e baseia seu trabalho na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 (há mais de 25 anos). O investigador destaca que há uma distinção importante entre os tipos de direitos: “[...] os direitos à provisão e protecção por um lado (os ditos direitos passivos) e o direito à participação por outro (os direitos ativos)”. (BUCKINGHAM, 2009, p. 17) E afirma a existência de um discurso contemporâneo sobre os direitos das crianças, e talvez o aspecto mais visível deste fenómeno é que este discurso tem-se refletido em diferentes legislações de muitos países.

O direito à participação é definido na Convenção da seguinte maneira:

*Artigo 31º*

*1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.*

*2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.<sup>4</sup>*

Brasil e Portugal são signatários da Convenção e têm o compromisso de aplicá-la de modo prático. O que mais nos interessa nesta parte é percebermos se o direito à participação plena está presente no dia-a-dia das oficinas de cinema e educação, pois o chão de escola e o dia-a-dia são os melhores medidores para

sabermos como estes países andam implementando as leis sobre os direitos das crianças e adolescentes.

A Convenção menciona o direito a participar plenamente, o que nos leva a pensar que não se resume em apenas estar a fazer parte de alguma iniciativa, como pensam muitos. Este direito tem um significado mais abrangente, significa mais do que “estar inscrito” e frequentar; a palavra “plenamente” aborda um envolvimento ativo e democrático por parte de crianças e adolescentes, e garantir este tipo de participação cidadã é uma obrigação de todos os adultos que trabalham com os mais novos. Não é apenas proporcionar uma oficina de cinema e educação, por exemplo; é pensar em mecanismos de participação do aluno dentro desta oficina, ou ainda criar junto com os alunos estes mecanismos, metodologias e dinâmicas, é ouvir o jovem, é fazê-lo sentir-se representado, ou melhor, é dar ferramentas para que ele se auto represente.

Mas observamos que os participantes adultos do projeto, muitas vezes, tem dificuldades em confiar esta “participação plena” aos alunos:

*Olívia: A ideia é que todos lá fossem, os que não tinham os exercícios prontos, vão colocar lá no Blog.*

*Cláudia: ‘Olívia, não há tempo...’ Cláudia diz que queria mais tempo para trabalhar com os alunos.*

*Professora Sónia: ‘Não há tempo porque temos que realizar o filme, os ensaios...’ Olívia: ‘Em França, para eles, isso faz parte do processo.’*

*Eu (investigadora) sugiro que esta parte do Blog seja feita pelos próprios alunos... Professora Sónia: ‘Eu não confio!’ (DC, p. 39).*

Entretanto observamos também que os próprios jovens desconhecem seus direitos e acreditam, por exemplo, que participar é apenas fazer parte/estar presente nas aulas de cinema. Quando questionado sobre sua participação na oficina de cinema e educação, as respostas dos educandos foram as seguintes:

*‘Me sinto lisonjeada, tendo em conta que não são todas as crianças que têm essa oportunidade’ (Barbara, 15 anos).*

*‘Sinto-me muito bem por estar a participar no projeto porque a nossa turma é a única que tem direito, e o professor é muito legal’ (Alexandra, 14 anos).*

*‘Sinto-me privilegiada’ (Érica, 13 anos).*

*'Sinto-me contente pela oportunidade'* (Fátima, 13 anos).

*'Estar a participar deste projeto de cinema é fantástico pois aprendemos numa escola mais para além da escola e estamos a aprender sobre algo que não é tão comum'* (Ana Luísa, 14 anos).

Estar contente por participar de um projeto que envolve aulas de cinema é muito bom. Mas a lógica do significado de participação utilizada nas aulas de cinema é muito parecida com a utilizada pela escola clássica. Neste contexto, o aluno que participa nas aulas (aquele que é considerado um aluno participativo) é o aluno que coloca o dedo no ar quando o professor faz alguma questão e fica à espera de autorização para falar. Durante as oficinas são implementadas atividades e dinâmicas que tem como objetivo envolver os educandos e fazê-lo participar, entretanto a linguagem utilizada pelos educadores envolvidos poucas vezes consegue cativar e envolver os educandos:

*Olívia: 'Estou a insistir porque os alunos têm imensas dificuldades de falar sobre o que fazem. Às vezes fico impressionada com o que eles estão a pensar, tanto para o bem como para o mal.'*

*Professora Sónia: 'Mas eles não pensam, têm dificuldades de refletir, falar e escrever.'*

*Fico a pensar como é engraçado observar os professores constantemente controlando os alunos para que eles não falem, não interfiram, não façam barulho, sempre numa neurose de silêncio, de mandar fazer silêncio. Os educandos não têm espaço para partilharem suas ideias, pensamentos, não têm espaço para a criatividade, e depois, na hora que os educadores precisam que eles se expressem, que falem, que pensem, eles simplesmente não conseguem, como diria Freud, estão castrados (DC, p. 40).*

Durante as realizações das oficinas observamos que raramente na dinâmica das aulas de cinema é considerado o aluno como protagonista, o grande protagonista é o cinema, por vezes o projeto, às vezes os cineastas, o professor, o filme, mas raramente o educando.

*Cláudia fala que os alunos devem pensar sobre os sentimentos antes de falar e depois diz: "Vamos repetir o jogo... Beatriz..."*

*Beatriz: 'Saudade e sofrimento.'*

*Manuel: 'Terrorismo.'*

*Cláudia: 'O que isso significa, terrorismo?'*

*Nesta semana os noticiários da TV falaram muito sobre um possível atentado terrorista que aconteceu durante a Maratona de Boston, USA, em 15 de abril de 2013. Cláudia age como se ignorasse o que ilustra todos os media, várias vezes ao dia, desde o dia do atentado até hoje. Um evento terrorista ocorrido nos Estados Unidos, as notícias só falam sobre este assunto, como se só existisse este acontecimento no mundo, e é claro que os jovens participam desse massacre sensacionalista mediático, mas Cláudia ignora.*

*Manuel responde meio envergonhado: "Terror..."*

*Cláudia: 'Shiuuuuuuu! Não consigo assim!' (percebe-se que tem que haver silêncio absoluto)*

*Provavelmente os alunos também se lembraram dos noticiários e logo começaram a comentar aquilo que era mostrado na TV como uma enorme tragédia. Cláudia continua a puxar por Manuel.*

*Outro aluno ajuda Manuel: "É medo!"(DC, p. 60)*

O que a cineasta deseja é tentar diminuir a influência da cultura midiática na vida daqueles educandos. Que pelo menos durante as aulas de cinema eles deixem as influências da mídia de lado. Entretanto a escola, afirma Orofino (2005), é um local de encontro entre diferentes culturas e realidades, seja aquela da bagagem pessoal e de identidades dos diferentes alunos, alunas e professores, seja a cultura erudita que ali é ensinada, ou ainda a cultura popular regional do local onde a escola está situada. A complexidade desta situação fica mais clara no momento em que acrescentamos a todo este emaranhado cultural, a cultura midiática que temos hoje, não existe escola, nos dias de hoje, que não conviva sob a influência desta cultura.

A mídia, mesmo que sem a intencionalidade, chega e entra na escola, seja através de alunos, professores e funcionários ou por sua presença aparentemente invisível e quase imperceptível, de um modo ou de outro a cultura midiática está lá, ocupando um papel. Orozco Gomez (2005) afirma que a televisão não educa mas que as crianças aprendem com ela. Os meios de comunicação não possuem legitimidade para educar, mas pesquisas realizadas nos mostram que parte daquilo que crianças, jovens e adultos sabem, reconhecem e internalizam é apreendido através dos meios de comunicação.

Crianças, jovens e adultos, por exemplo, fazem parte do grupo de utilizadores destes meios (quase que) todos os dias do ano. O cinema também é uma mídia, e os filmes realizados para serem

exibidos nas salas de projeção, depois de algum tempo, começam a passar na televisão e estão disponíveis na internet para serem assistidos através dos telefones móveis, PCs e Tablets. Ainda bem que é assim, se não fosse, como nos indicaram alguns dados da nossa pesquisa, como a maioria dos jovens portugueses teria acesso a estes filmes, já que o cinema é um lazer caro e a maior parte destes jovens pouco consegue ir ao cinema?

Quando um aluno chega à escola e comenta com um colega em sala de aula sobre o que viu no dia anterior na televisão, a reação imediata dos professores tradicionais é a de calá-lo, chamar sua atenção em frente a toda a classe, perdendo assim a oportunidade de intervir e reorientar sua percepção secundária que aí está ganhando lugar (OROZCO GOMEZ, 2005). Neste contexto, Belloni (2009) sublinha que a escola precisa passar a ver seus alunos como sujeitos. Para a pesquisadora, negar a existência da mídia é negar sua existência como instituição educativa.

*Cláudia começa a encenar aquilo que os alunos falam, também escreve no quadro, depois escolhe duas alunas para representarem as personagens e avança pedindo opiniões ao grupo e encenando.*

*Beatriz, a aluna que anteriormente havia falado sobre os sentimentos de saudade e tristeza, diz que a personagem está triste porque tem um parente muito próximo no hospital.*

*Cláudia diz que este sentimento os alunos não conhecem, que não faz parte da vida deles. Cláudia pergunta: 'Alguém de vocês conhece esta situação?'*

*Beatriz, a aluna que havia falado balança a cabeça positivamente, mas Cláudia não percebe, ou não quer falar sobre este assunto. Percebo que a aluna baixa a cabeça e põe-se a escrever, ela tem um ar bastante triste e tenho vontade de perguntar o que se passa com ela. Para mim, fica claro que ela deve ter alguém de quem gosta muito internado no hospital. Penso que esta aluna poderia fazer essa personagem e encenar com os colegas de turma o seu drama pessoal. Mas a cineasta passa adiante e não valoriza esta situação (DC, p. 66).*

Como o cinema é algo que nos surpreende constantemente, é algo que nos desnuda, temos a ideia que ensinar cinema é estar constantemente sendo colocados à prova, é lidar com o novo, com o outro, com o inesperado. A aula de cinema pode ser algo para além de se fazer filmes, ou para além de fazer os educandos decorarem os movimentos de câmara, ou mesmo para além de apenas se ver

filmes. Eisenstein, considerado por muitos como um dos grandes gênios do cinema mundial, definiu o cinema como “a única arte concreta e dinâmica que permite desencadear as operações do pensamento, a única capaz de restituir à inteligência as suas origens vitais concretas e emocionais: ele demonstra experimentalmente que o sentimento não é uma fantasia irracional, mas um momento do conhecimento” (MORIN, 1997 p. 211).

*A professora Elsa é bastante ativa e querida pelos alunos. Ela só perdeu seu sorriso para comentar comigo e com a cineasta o ocorrido durante a aula, em relação à aluna triste.*

*Elsa: ‘Beatriz tinha dito os sentimentos saudade e sofrimento baseada na experiência que vem passando em relação à mãe. Ela morava com a mãe em outra cidade, mas teve que vir morar em Lisboa com o pai (os pais são separados) pois a mãe é alcoólica e tinha sido internada. A miúda está tristíssima.’ Neste momento, Elsa reforça o que eu havia escrito no diário e diz que teria sido uma boa hora para a aluna expor, através da arte, as mazelas e experiências que estava a vivenciar em casa. Respondi que havia percebido que algo muito grave estava a se passar com aquela jovem e agradecei a professora por partilhar aquela história conosco. Cláudia fez uma cara triste mas manteve-se em silêncio (DC, p. 68).*

Mais tarde, no café, onde entrevistamos a cineasta, introduzimos o assunto da menina triste e perguntamos porque ela não havia aproveitado aquele sentimento latente na jovem para trabalhá-lo em sala. “Talvez pudesse dar um belo filme” –sugeri (DC, p. 65).

*Cláudia: ‘Não percebi, se soubesse havia falado de outra maneira. Se ela tivesse dito que sim, quando eu perguntei, eu diria: Ok, vamos lá. Mas teríamos que ir mais fundo, é difícil achar grupos que queiram fazer esta entrega. Se ninguém fala nada e se há uma ideia forte é a que fica. Aconteceu de uma miúda falar da experiência dela, mas quando ela escreveu não deixou claro, ela estava num jogo do dizer e não dizer e quando ela não clarificou a história achei que não deveria aprofundar’ (DC, p. 65).*

Crianças e adolescentes andam sedentos por poderem se expressar, expressar seus sentimentos, pensamentos, suas angústias, as angústias e sofrimentos de seus pais, de suas famílias e da vida. Pois a vida contemporânea requer novas formas de agir, de lidar, de ensinar e aprender. Eles querem saber, conhecer, saber o porquê,



compreender. Os educandos deste novo milênio não aceitam mais fazer por fazer, querem compreender para poderem cooperar.

Na educação deste século, sublinha Morin (2002, p. 35), precisamos ter mais estrutura para acolher o novo, “ e uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as teorias e ideias em vez de fazer entrar pela força o fato novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher”. E complementa sua ideia com a esperança de que “se pudesse existir um progresso de base no século XXI, seria que homens e mulheres não devem mais ser brinquedos inconscientes não só das suas ideias mas das suas próprias mentiras”. (MORIN, 2002, p. 38)

Para o século em que vivemos, é imprescindível que o ser humano seja visto e tratado como um todo, um ser que vive conflitos entre a impulsividade, o coração e a razão. O desenvolvimento verdadeiramente humano envolve o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana. E a educação do futuro deverá zelar para que todos estes conceitos e ideais permaneçam vivos e que a unidade e a diversidade humana não destruam e nem apaguem uma à outra. (MORIN, 2002)

Apesar da vivência registrada sobre a aluna triste e a cineasta através da observação participante, do DC e da entrevista, no questionário respondido pela aluna algumas semanas depois do episódio narrado, ela escreve:

*Acho que a aula de cinema é importante porque cada vez que vejo um filme ou realizo um filme com os meus colegas aprendo muito. Acho que o projeto ajuda os alunos a perceberem várias coisas e aprender, o que faz com que fiquem com mais interesse. O que mais gosto na aula de cinema é quando faço coisas novas. O que menos gosto é quando nada corre bem (Beatriz, 12 anos).*

Quando perguntamos aos adultos que participam como educadores nas oficinas sobre a existência de um trabalho de avaliação referente ao que os alunos pensam das oficinas, das aulas, qual a opinião deles sobre os filmes que fazem, o processo de aprendizagem, o que gostam e o que gostariam que fosse mudado no trabalho que desenvolvem, uma das respostas foi a que se segue:

*Não, nunca fizemos isso, este é um assunto que você deve falar com a coordenadora que é a cabeça da associação. É difícil para mim avaliar o que muda, a que ponto nosso trabalho chega aos miúdos.*

*Percebo que eles ficam com uma bagagem. Todos os miúdos tiram fotografias, todos já fizeram este gesto de pegar e tirar uma foto, mas não de uma maneira reflexiva... o que está a sentir? Qual é a luz? Que existe um despertar na consciência deles, isso eu percebo. Quando mostro um trecho de filme fazemos uma reflexão sobre isso. Eles acabam com um olhar diferente, apesar de uns serem mais tocados do que outros. Se isso afeta a vida pessoal deles? Para mim só seria possível saber se fizéssemos uma pesquisa daqui a cinco ou seis anos. Era bom se os professores fizessem esse trabalho de descobrir a ti e o que sentes, quem és. (DC, p. 70).*

Através da análise dos dados, concluímos que existe uma metodologia desenhada e pensada pelo próprio Bergala para que crianças e jovens aprendam a ler os filmes e se apaixonem pelo cinema mas esta dinâmica permite uma participação limitada (e rigorosamente controlada) dos educandos.

Os educandos aprendem a fazer filmes, participam destes filmes como produtores e personagens, mas não podem fazer os filmes livremente, existe um tema específico, existe uma série de características que todos os filmes devem ter para servirem de parâmetros para os encontros anuais na França. Cada país pode adaptar os temas e filmes às suas realidades e aos seus participantes, entretanto existe a necessidade de se manter uma identidade do projeto CCAJ para que os filmes realizados possuam algumas características em comum, e estes podem ser um dos principais agentes limitadores para uma plena participação dos jovens.

As oficinas têm as vertentes de visualizar, analisar e editar filmes com os educandos. Estas três dinâmicas, comuns a todos os projetos do CCAJ, possuem uma pedagogia própria, onde os educandos são chamados a participar de um modo bem específico. E são direcionados durante as aulas a corresponderem a estas dinâmicas de forma bastante técnica, linear e racional.

A aula de cinema precisa ser algo para além de se fazer filmes, ou para além de fazer os educandos decorarem os movimentos de câmara, ou mesmo para além de apenas se ver filmes. É importante que o professor/educador/formador/coordenador conheça, compreenda e saiba utilizar a técnica. Mas o jovem educando deve aprender sobre o cinema de forma lúdica e criativa pois o que interessa é que ele aprenda a utilizar estes dispositivos de produção como forma de expressão e participação. Entendemos que o objetivo principal de um projeto de cinema e educação

não é transformar crianças e jovens em cineastas/realizadores. Percebemos que a maior parte dos jovens que participam destes projetos não ambicionam esta posição: eles participam dos projetos mais com o desejo de conhecerem o cinema, novas realidades, do lúdico e de poder se expressarem do que com o objetivo de se tornarem um profissional da área. Mas será que os responsáveis por estes projetos e aqueles que trabalham diretamente com estes jovens têm esta percepção?

## Considerações finais

Este texto foi sistematizado com o objetivo de mostrar que o cinema e educação é uma área fundamental dentro da mídia-educação para a aquisição de uma literacia midiática completa. Vivemos hoje num ambiente que cultua a tela, seja ela do televisor, do computador, tablet, celular (etc.), ao longo do dia temos acesso a muitas telas com diferentes tamanhos e formatos que normalmente exibem imagens audiovisuais. Não há dados claros que consigam medir como estas telas influenciam a vida de crianças, jovens e adultos. Sendo o cinema a linguagem base da cultura audiovisual, educar com, para e através do cinema torna-se fundamental.

Com a intenção de compreendermos a relação do cinema e educação dentro da mídia-educação analisamos os dados recolhidos durante a nossa pesquisa de campo através do programa internacional Cinema, cem anos de juventude e sua implementação em Portugal pela associação cultural Os Filhos de Lumière. Nesse contexto, vamos destacar alguns aspectos importantes:

- Para se construir uma literacia fílmica, devemos ter projetos que proporcionem mecanismos para uma melhor compreensão do cinema através da visualização de filmes, principalmente os chamados “filmes de autor” e os “clássicos”, para que crianças e jovens possam ter acesso a este tipo de filme.

- O projeto tem como prioridade apresentar e desenvolver o gosto dos mais jovens pelo Cinema Europeu de autor, tanto clássico como contemporâneo. Com o foco nos filmes e realizadores que não fazem parte dos circuitos comerciais (mercado). Além de visualizar os filmes, as oficinas proporcionam que crianças e adolescentes analisem tecnicamente estes mesmos filmes e que realize seu próprio filme, dando conta de todo processo de realização cinematográfica.

- O currículo do CCAJ que inclui visualizar, analisar e produzir filmes para que crianças e jovens construam seu próprio conhecimento e desenvolvam sua literacia fílmica é cumprido em Portugal. Mas estes projetos ainda assim não são capazes de possibilitar uma participação e uma expressão plena por parte dos educandos, a participação que produz proximidade, diálogo e mudança pessoal e em grupo, que transforma educandos e também educadores. Para cativar jovens de forma profunda e intensa é necessário uma proximidade maior entre projeto e educandos, entre educadores e educandos, é preciso que todos falem a mesma “língua”, que neste caso pode ser a produção artística, a ligação entre a arte e a realidade de cada um dos participantes (etc.) e esta parceria, esta troca mais profunda que possibilita uma mudança real, não acontece.

- Apesar de afirmarmos que o cinema e a educação que desenvolve a literacia fílmica está dentro da mídia-educação, é bem definido para o projeto e para a associação OFL que “cinema é cinema e não tem nada a ver com a mídia”. A realidade midiática é constantemente afastada da dinâmica do projeto, de modo a negar a importância e a influência das culturas da mídia, que inclui o cinema de entretenimento, na vida de crianças e jovens. Esta negação não possibilita que se crie um elo entre o cinema apresentado pelo projeto e o cinema e os produtos audiovisuais aos quais as crianças e os jovens que participam nas oficinas, tem acesso diariamente. Lamentamos que o projeto não dê conta de trabalhar esta vertente considerada fundamental para o desenvolvimento e a construção de uma literacia fílmica e midiática completa.

Ainda que existam as lacunas acima citadas dentro da metodologia do projeto CCAJ implementado em Portugal, a literacia fílmica e conseqüentemente a midiática são desenvolvidas durante as oficinas, só que de forma linear/cartesiana. Ressaltamos que do modo como são trabalhadas estas competências, não se consegue alcançar uma mudança de paradigma. Entretanto, concluímos através de nossas pesquisas, que quando a participação e expressão são desenvolvidas de modo pleno esta mudança, na maior parte das vezes, é conquistada. Torna-se urgente o desenvolvimento e a implementação de dispositivos que construam uma ponte entre o cinema clássico e de autor e a realidade do cinema e do audiovisual de entretenimento e consumo a que crianças e jovens estão expostos.

## Cinema, cem anos de juventude: an international program to cinema education implemented in Portugal

**ABSTRACT:** This article discusses cinema education as a key area for the acquisition of a full media literacy. Analyzes the international program Cinema, cem anos de juventude and its implementation in Portugal by Os Filhos de Lumière, a cultural association. Through field work for five months we used ethnographic research and field diary like our methodology, which allowed us to record the day-to-day cinema education workshops, the role of educators (teachers, technicians and filmmakers) their pedagogies and methods, and also the place occupied by children and young students in this educational dynamics.

**Key words:** Cinema Education. Media Literacy. Ethnographic Research. Children and Youth.

### Referências

- AGUADED GÓMEZ, J. I. Telespectadores críticos e ativos perante os ecrãs. In: G. BORGES, G.; REIA-BAPTISTA, V. (Org.). *Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão*. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.
- ASCENSO, J. *Os caminhos da felicidade. Neurociência, medicina e filosofia investigam a busca de um dos ideais mais desejados pelo indivíduo*. Pesquisa divulgada no jornal *O Globo* em 17/11/2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/saude/os-caminhos-da-felicidade-6758750>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BAZIN, A. *O que é o cinema?* Lisboa: Livros Horizonte, 1992.
- BELLONI, M. L. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.
- BERGALA, A. *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, D. Os direitos das crianças para os media. In: PONTE, C. (Org.). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.
- ELEÁ, I. (Ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM, University of Gothenburg, 2014.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2005.
- FEILITZEM, V. C.; CARLSSON, U. (Org.) *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.
- GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola. In: ELEÁ, I. (Ed.). *Agentes e vozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM, University of Gothenburg, 2014.

- GONNET, J. *Educação para os media*. As controvérsias fecundas. Porto: Porto Editora, 2007.
- MORIN, E. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
- MORIN, E. *Os sete saberes o para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar*. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.
- OROZCO GÓMEZ, G. *Televisión, audiências y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2005.
- PACHECO, R. *Jovens, media e estereótipos: diário de campo numa escola dita problemática*. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.
- PERUZZO, C. M. K. *Comunicação nos movimentos populares. A participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- PINTO, M. et al. *Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011. Disponível em: <<http://www.erc.pt>> Acesso em: 20 abr. 2017.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.
- SIQUEIRA, A. B. Mídia-educação na formação de professores. In: I. ELEÁ, I. (Ed.). *Agentes e Vozesvozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg), 2014.

Submissão: 14/11/2016 Aceito: 03/05/2017