

Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
Escola Superior de Educação

Grupo Disciplinar Educação e Formação de Professores



# ATAS

2016

# **Atas do 4º Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos (4º CRIA)**

## **Ficha técnica**

**Título:** Atas do 4º Encontro *Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos – 2016*

**Editores:** Ana Barbosa e Isabel Vale

**Edição:** EdProf e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Data:** Dezembro de 2016

**ISBN:** 978-989-8756-09-1

**Depósito Legal:** 418241/16

# Desenvolvimento e integração curricular: Como incluir a educação cinematográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Manuel Montenegro<sup>1</sup>, Pedro Duarte<sup>2</sup>

<sup>1</sup>manel.joao.montenegro@gmail.com

<sup>2</sup>pedropereira@ese.ipp.pt

**Resumo.** O presente trabalho pretende explorar, do ponto de vista teórico, a importância da educação artística e cinematográfica e a necessidade da sua introdução curricular, de forma integradora e criativa.

Pretende-se, mais que espelhar as perspetivas estudadas no âmbito do currículo, incluindo a influência da didática sobre a temática, relacionar os contributos da Filosofia da Arte (e da própria Arte), para que seja possível compreender, de uma forma mais holística, a importância da educação cinematográfica no contexto curricular.

Face ao exposto o trabalho incidirá em: i) breve sustentação teórica-filosófica da inclusão da educação cinematográfica em contexto escolar, com especial ênfase no 1.º Ciclo do Ensino Básico; ii) proposta de uma estratégia criativas e específica, no âmbito da educação cinematográfica, para o nível de ensino já referido.

**Palavras-chave:** Integração Curricular; Cinema; Educação Cinematográfica; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Trabalho de Projeto

## 1. O Currículo: das dimensões teóricas às implicações práticas

Assume-se que o currículo se tornou a base da definição da existência escolar (Roldão, 1999; Pacheco, 2001), ao estruturar os conteúdos culturais a trabalhar e as componentes pedagógicas e didáticas, revelando o fator social inerente à escola (Diogo, 2010).

Todavia, apesar do termo *currículo* ser utilizado com regularidade no contexto educacional, ainda não é possível estabelecer consensos sobre a definição de currículo (Young, 2014), uma vez que o conceito de currículo é passível de inúmeras perceções e perspetivas (Roldão, 1999).

Leite (2001) considera que não faz sentido continuar-se a conceber o currículo como uma mera súmula de conteúdos a explorar. A visão de um currículo meramente prescritivo, relaciona-se com uma visão de escola (e de sociedade, implicitamente) que promove o funcionamento diretivo, impessoal e uniforme, em que o foco da decisão é, impreterivelmente, um gestor central (Morgado, 2014; Roldão, 1999), podendo ser instrumentalizado de forma a promover a imposição e afirmação da racionalidade

administrativa (Morgado, 2014). De acordo com Pacheco (2009), essa perspectiva acompanha a instituição escolar desde a sua gênese, e reforça a ideia de currículo ao serviço da instrução, implicitamente associado à transmissão de conhecimento como processo educativo primordial. Este tipo de perspectiva tende a focar o processo de ensino e de aprendizagem em elementos mais tradicionais, como: saberes a serem transmitidos/ensinados; planeamento; objetivos; métodos; avaliação (Martins, 2014).

De acordo com Leite (2001), o currículo compreende, implicitamente, tudo o que é desenvolvido e aprendido no contexto escolar. Pacheco (2001), numa perspectiva homóloga, reconhece a existência de diferentes fases do currículo, evidenciando diferenças entre aquilo que é indicado pela tutela (currículo prescrito) e aquilo que é aprendido pelos estudantes (currículo real). Por sua vez, Roldão (2010) recorda a importância da decisão curricular local, por forma a que se consiga incorporar nos projetos próprios de cada escola, promovendo o sucesso .

De acordo com esta perspectiva, compete ao professor, tomando em consideração as necessidades próprias dos seus estudantes o currículo prescrito, decidir sobre o modo e o que os alunos desenvolvem aprendizagens em contexto de sala de aula (Diogo, 2010). Assim, o currículo inclui, inevitavelmente, um processo de interpretação (Zabalza, 2000) e construção curricular (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012), em que o professor se assume como responsável pelo projeto curricular e gestão das suas abordagens pedagógicas (Zabalza, 2000).

Neste sentido, reconhece-se que currículo implica um *continuum* de tomada de decisões de diferentes agentes educativos, em diversos níveis e contextos (Pacheco & Paraskeva, 1999), em que o currículo é encarado como um processo dinâmico (Diogo, 2010), como um projeto (Alonso, 2002a; 2002b; Martins, 2014), para que se consiga adequar ao contexto e aos estudantes em específico (Dinis & Roldão, 2004; Leite, 2000; 2012), fazendo com que o processo educativo possibilite a formação integral de indivíduos completos (Alonso, 2002a; Roldão, 1999). É através deste processo que se incorporam as diferentes dimensões de formação, promovendo a articulação entre o saber, o ser, o conviver, o formar-se, o transformar-se, decidir e intervir (Leite, 2001).

Este facto torna-se especialmente relevante quando se considera a características específicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: organização em áreas interdisciplinares e regime de monodocência (Dinis & Roldão, 2004). Atualmente a matriz curricular, nesta

etapa de ensino, organiza-se de acordo com quatro componentes curriculares distintas: Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões Artísticas e Físico-Motoras (e o Inglês, a partir do 3.º ano). Recorde-se, porém, que de acordo com Alonso (2002b), mesmo

no 1.º ciclo do ensino básico, em que o(a) professor(a) tem nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo, esta fragmentação persiste na forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as diferentes áreas, sem um sentido e finalidade comum, e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridade às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando a formação global dos alunos (p.63).

Num outro estudo, Mesquita, Formosinho e Machado (2012), revelam que os professores reconhecem alguns aspetos que se apresentam como inibidores para o desenvolvimento de um currículo integrado neste ciclo de estudo, como a organização curricular em disciplinas e falta de formação. Todavia, estes professores, tendo em ponderação a monodocência, reconhecem possibilidade de gerirem o currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Martins (2014), os professores são, por referência, os principais agentes de orientação do processo de ensino de aprendizagem. Porém, tal como é referido por Roldão (2010), o sistema educativo português tem perpetuado um sistema curricular de carácter diretivo e decidido pela tutela.

Em concomitância com o que é referido por Alonso (2002b), mesmo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que se procura um trabalho pedagógico de cariz globalizante, perpetuam-se um conjunto vasto de práticas que inviabilizam esse trabalho. Entre os motivos identificados pelo autor, salientam-se três: i) manutenção de uma perspetiva balcanizada e estática da realidade e do processo educativo; ii) desequilíbrio curricular, em que há uma maior valorização das áreas científicas e culturais em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e do desenvolvimento pessoal; iii) inflexibilidade curricular, uma vez que a própria estrutura curricular, tendencialmente disciplinar, promove o ensino standardizado, estanque e balcanizado.

Face a este panorama, evidencia-se a dificuldade de construção de espaços de autonomia por parte do professor. Mas, tal como é referido por Roldão (1999) e Leite (2001), é através do processo de Gestão/Flexibilização Curricular que o docente, ao responsabilizar-se, e ao responder socialmente por essas decisões, tem possibilidade de

se afirmar como um profissional intelectual e autónomo. Este processo incorpora e articula a realidade local, por forma a dar sentido ao processo educativo, com o estudo reflexivo do currículo definido a nível nacional (Leite, 2001). Este tipo de abordagem pedagógica possibilita que os diferentes conteúdos abordados em contexto escolar se desenvolvam tendo em consideração o contexto e a sua relação com o que é desenvolvido em aula, possibilitando uma abordagem pedagógica que promova a integração curricular (Alonso, 2002a; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Como é defendido por Pacheco e Paraskeva (1999), o professor assume-se como um agente preponderante neste âmbito, uma vez que compete aos docentes interpretar e refletir sobre os diferentes textos curriculares para tomar decisões sobre a sua prática pedagógica. Nas palavras dos autores, prática «exige que cada professor tenha de refletir, de modo crítico, sobre o impacto que o currículo efetivamente tem sobre os alunos» (p.11). Esta perspetiva assenta na relação, referida por Martins (2014), entre a gestão flexível do currículo e possibilidade de cada professor decidir autonomamente sobre a sua prática pedagógica. Neste âmbito, a gestão do currículo cruza-se, implicitamente, com a autonomia (relativa) do professor, e com aquilo que considera mais relevante para os seus estudantes..

Como é defendido por Alonso (2002a) e Mesquita, Formosinho e Machado (2012), reconhece-se a possibilidade e importância do professor, principalmente nas primeiras etapas escolares, promover e implementar uma perspetiva integradora da gestão curricular, possibilitando que os alunos tenham acesso a “um currículo relevante e significativo para a sua formação integral, enquanto indivíduos e cidadãos” (Alonso, 2002a, p. 71).

## **2. Arte, cinema e pensamento**

A realização de um projeto de cinema pode, no contexto de ensino, ser bastante pertinente numa perspetiva artística, criativa e filosófica, capaz de se integrar no currículo e nas suas vertentes disciplinares e sociais. A importância do cinema encontra-se, mais do que nos processos técnicos, na sua qualidade de *percepto* (Deleuze, 2009), com o potencial de se moldar conforme uma simbiose entre perceção e pensamento que revertem para a sua própria forma, e pela capacidade de abordagem de toda uma variedade temática, potencialmente integrada curricularmente no ensino. Entende-se que estes princípios devem proporcionar uma constante análise criativa não só dos

temas abordados nos projetos, como também do próprio significado da palavra *criatividade* em função tanto dos processos de realização de uma curta-metragem, como das diferentes personalidades e contextos de cada aluno.

É impossível falar de cinema e de arte sem se falar de estética. Uma estética, não como padronização do belo, mas como problematização crítica da própria definição artística e criativa. Para Sousa Dias (2016), «não há arte, não há criação estética, sem esse sentimento de falta, de uma ausência, e na necessidade de uma comunidade em potência de vinda» (p.11). Neste aspeto, a ausência é encarada como uma necessidade de sentido existencial pessoal e coletivo, e que parte do princípio que a realidade não é um dado, mas uma construção e atualização da percepção e do pensamento. Neste sentido, criar dirige-se sempre para o futuro, como «criação de possibilidades, relançamento dos possíveis» (p. 11), possibilidades de sentido constantemente atualizadas e problematizadas.

Assume-se, que criação e criatividade são transversais a todas as práticas. Releva-se, assim, por inspiração de Guattari (2000), um *paradigma ético-estético*, tendo em conta a importância simbiótica que a arte e a filosofia podem ter no pensamento político e social, assim como no crescimento intelectual e existencial individual tanto de estudantes como de professores. Recordar-se que já Freire (1967) referiu a importância de uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas.

Em concordância com esta perspetiva, e segundo Beuys (2011), «cada homem um artista», no sentido em que a criatividade é uma parte importante do sentido existencial do ser humano, individual e coletivamente. Insiste-se numa visão de arte que aponta para o futuro mais do que naquilo que já é dado, que se baseia na «criação de possibilidades, de mundos possíveis» (Sousa Dias, 2016, p. 11), que participe na construção de realidades individuais e coletivas.

É preciso explorar ainda um outro aspeto: a Imagem. Considera-se que a Imagem como conceito é o elemento central do cinema e transversal a toda a arte, e todos os campos de estudo, através do seu enquadramento fenomenológico e ontológico. Rancière (2011) questiona pertinentemente se

será mesmo uma realidade simples e unívoca aquilo que nos falamos? Não existiram, sob essa mesma designação – “Imagem” – diversas funções cujo ajustamento problemático constitui, precisamente o trabalho da arte? (...) já não existe realidade mas unicamente

imagens, ou, inversamente, já não há imagens mas tão-só uma realidade que incessantemente se representa a si própria? (p. 7).

Uma resposta seria impossível, principalmente numa era dominada pelo entretenimento e pela publicidade visual, nos quais o verdadeiro valor de uma imagem se dissipa. Para John Berger (2015), “uma imagem é uma visão recriada ou reproduzida. Um conjunto de aparências que foi separado do lugar e do tempo em que apareceram pela primeira vez, e que implica modos de ver sempre diferentes” (p. 9).

Numa perspetiva complementar, Rancière (2011) considera que a imagem remete para o outro, enquanto que o visual remete para si próprio. Esta definição implica uma rede de significados que se alarga não apenas à reprodução fotográfica e cinematográfica, ou à pintura e escultura, mas também ao próprio pensamento e à forma como o ser humano interpreta o mundo e o seu próprio sentido de ser.

Será possível uma orientação não limitada por estas “imagens” objetivas? Para Sousa Dias (2016), torna-se necessário neste contexto recusar a instituição de imagens dadas como absolutas, e questioná-las

num movimento imanente auto-afirmativo e autodiferenciante (..) ou de superação de limiares irredutível à sua organização em formas orgânicas e às subjectividades constituídas, à vida biológica e à vida psíquica (p. 15).

A realização de um filme torna-se muito pertinente como um modo de problematizar os temas e as realidades ditas como imagens partindo da relação que o cinema estabelece entre elas e assume a sua modulação visual e temporal. Esta modulação pode adaptar-se a processos de pensamento que estando para além da racionalidade das palavras, se encontra instalados nos processos perceptivos.

Segundo a perspetiva de Deleuze (2015), é possível aliar o cinema à filosofia, acreditando-se que os conceitos filosóficos podem ultrapassar a realidade e serem, entendidos de uma forma sensitiva, assim como os processos formais cinematográficos se podem atualizar em conceitos filosóficos. O autor defende a necessidade de “unir o cinema à realidade íntima do cérebro, mas essa realidade íntima não é o Todo, é pelo contrário, uma fenda” (p. 263). O Todo é, para o filósofo, aberto, indeterminado, e em constante mutação e criação.

O cinema e a videoarte baseiam-se na relação e nos intervalos entre as imagens, explorando as suas temporalidades através da montagem. A videoarte surge como «um

meio ímpar de quebra com convenções de tempo dominantes, aceleração notável e linearidade temporal” (Ross, 2006, p. 83) muito utilizada como forma de exploração e problematização de temporalidades ou noções de tempo da sociedade capitalista. A montagem, como estabelecimento de relações entre as imagens, tem um papel crucial na desconstrução do significado e dos processos perceptivos do filme. Diz-se relação entre imagens, centrada nos seus intervalos e não nas ligações, visto que “as imagens não dão tudo a ver; elas conseguem mostrar as ausências a partir do mesmo tudo a ver que elas nos propõem constantemente” (Didi-Huberman, 2012, p. 160), ausências essas que estão no centro de problematização e do pensamento.

A grande importância de um projeto de realização cinematográfica está na forma como se podem compreender as relações das imagens, para além do seu conteúdo, podendo ainda transversalizar esse pensamento adquirido para as várias áreas de uma sociedade mediatizada, e desse modo obter uma visão cada vez mais consistente e heterogênea do mundo e de todas as possibilidades que precisam de ser atualizadas. Esta perspectiva assenta no facto de considerar-se que a

montagem só é válida quando não se apressa a concluir ou a enclausurar: quando abre e complexifica a nossa apreensão da história, e não quando esquematiza abusivamente. Quando nos permite aceder às singularidades do tempo e, por conseguinte, à sua multiplicidade essencial (Didi-Huberman, 2012, p. 156).

Para além da importante problematização do funcionamento e do estatuto das imagens como forma de sentido social, um projeto de realização de uma curta-metragem surge também como uma prática interativa transversal às várias disciplinas curriculares, e como forma de trabalhar autonomia, num projeto que terá várias fases, como será explicado de seguida.

### **3. Proposta Didática: Educação Cinematográfica como um Projeto**

A presente proposta incide em introduzir o pensamento transversal através do cinema, de uma forma que não choque superficialmente com a realidade de cada criança. Lidar com os intervalos e com os vazios inerentes à imagem e, por conseguinte, à maneira como o mundo humano é concebido. Mais do que a simples apresentação de referências de cinema, é a prática do pensamento da montagem e do tempo que se pretende desenvolver, com foco no processo filosófico/cinematográfico.

De acordo com o que foi abordado nas secções anteriores, e em concordância com outros trabalhos (Fantin, 2006; 2007; Leite, 2012), identifica-se que a educação

cinematográfica potencia o desenvolvimento de elementos essenciais para a formação integral das crianças e jovens, como o pensamento crítico e reflexivo, a consciência ética e estética, a apropriação e alargamento cultural, entre outros. No presente trabalho, propõe-se a abordagem desta temática de forma integrada com as restantes áreas curriculares, recorrendo à metodologia de projeto.

Como tem sido aludido por diferentes autores (Mateus, 2011; Rangel & Gonçalves, 2011), e o trabalho de projeto é uma opção pedagógica que visa possibilitar uma maior relação entre os aspetos teóricos e os aspetos práticos de como é aprendido, tendo especial impacto no processo de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Mateus (2011) condissera que a metodologia de projeto, no 1.º Ciclo do Ensino básico possibilita a «convergência de diferentes áreas do saber» promovendo uma «visão mais flexível e unificadora do pensamento, a partir de diferentes pontos de vista» (p.15). Esta perspetiva e resultados vão ao encontro do que é preconizado no âmbito da integração curricular (Alonso, 2002a; Kysilka, 1998). Assume-se, neste sentido, que o currículo deverá possibilitar momentos de aprendizagem genuínos, relacionando-os com os interesses e necessidade dos alunos e com uma perspetiva holística do conhecimento, uma vez que este se realiza no contacto com a realidade. A metodologia propicia, ainda, o desenvolvimento do pensamento porque professor trabalha em cooperação com os estudantes, as crianças tem possibilidade de refletir sobre o que pensam e como pensam (Kysilka, 1998).

O trabalho de projeto deverá possibilitar uma abordagem inter/transdisciplinar (Mateus, 2011), integrando aprendizagens académicas, sociais e/ou culturais (Rangel & Gonçalves, 2011). A metodologia de trabalho de projeto caracteriza-se assim, por se desenvolver de forma aberta e ampla, na qual se valoriza o processo e que através deste trabalho se constroem novos conhecimentos de forma ativa e na prática real e contextualizada (Mateus, 2011).

Face ao que foi sumariamente apresentado, propõe-se que, no contexto de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, se desenvolve, em moldes idênticos ao trabalho de projeto, a construção e realização de uma curta-metragem. É através do processo de realização da curta metragem que as diferentes áreas curriculares se integram e agregam de forma coerente e coesa.

### Referências Cinematográficas

Objetivos da etapa: Aproximar os estudantes ao cinema; Discutir sobre diversas curtas-metragens

Áreas curriculares: Português; Estudo do Meio – Ciências Humanas e Sociais; Expressão Plástica.

A visualização de filmes e curtas-metragens deve desenvolver-se de forma transversal ao processo de realização da curta-metragem. Através da visualização de curtas-metragens pretende-se que os estudantes se familiarizem com diferentes géneros cinematográficos e possam refletir e discutir sobre os componentes conceitos base inerentes ao cinema, aludidos no na secção 2.

Através desta visualização, pretende-se que as crianças consigam desenvolver o seu sentido estético para que o sejam capazes integrar no processo criativo, e construir noções que lhes possibilitem realizar uma curta-metragem no seu todo.

### Conceção

Objetivos da etapa: Discutir tema; Definir perspectiva geral da curta-metragem; definição/construção da história base (narrativa ou não narrativa)

Áreas curriculares: Português; Estudo do Meio – Ciências Humanas e Sociais.

Esta etapa consiste na decisão temática, na forma como será abordado o tema escolhido e na definição/construção da história base (narrativa ou não narrativa) para a curta-metragem. Para tal, propõe-se uma discussão inicial em que o grupo, com a orientação do docente, irá explorar a importância do tema e o modo como este poderá ser trabalhado. Aconselha-se, tendo em conta o que foi explorado anteriormente, que o professor conduza a discussão de forma a que se escolha temas socialmente relevantes.

Com o intuito de promover a discussão propõe-se que o docente, de forma imparcial, estabeleça um conjunto de questões que problematizem o tema escolhido e processo a ser utilizado:

- Qual a importância deste na escola/sociedade?
- Qual é o posicionamento dos estudantes face a este tema?
- Podem existir outras perspectivas não equacionadas?
- Que perspectiva se vai tomar para o projeto, ou de que forma se poderá desenvolver o projeto sem recusar nenhuma perspectiva?

- Que modelo terá a curta-metragem (cômico, dramático, narrativo ou não narrativo...)?
- Qual história e de que forma ela sustentará a curta-metragem?

### Planificação

Objetivos da etapa: Escrever argumento; Planificar gravações; Atribuir tarefas.

Áreas curriculares: Português; Estudo do Meio – Ciências Humanas e Sociais.

Após a definição da história base os alunos, com a orientação do docente, discutem e elaboram o argumento que sustentará a curta-metragem. Com base no argumento construído pelos estudantes será possível definir-se de que forma as gravações decorrerão.

Nesta fase será necessário explicitar-se quando, como e onde os alunos poderão gravar cada cena do argumento, bem como que materiais necessitarão, e de que forma os estudantes se deverão organizar mediante com as funções necessárias ao desenrolar do projeto. As funções de cada estudante podem variar de acordo com os diferentes momentos da gravação.

### Produção

Objetivos da etapa: Providenciar locais, materiais e recursos necessários para a filmagem.

Áreas curriculares: Português; Matemática; Estudo do Meio – Ciências Humanas e Sociais; Expressão Plástica; Educação Tecnológica.

Na fase de produção os alunos devem organizar-se por forma a ser possível:

- Adquirir ou construir os materiais necessários para as gravações;
- Escolher ou fazer as roupas e acessórios para os atores, caso os haja.
- Adquirir câmaras, gravadores e demais recursos.
- Escrever os pedidos de autorizações ou requerimentos.
- Elaborar o orçamento.

Ainda cada criança possa ter uma função específica para cada uma das tarefas mencionadas, será relevante que a discussão e reflexão sobre a pertinência de cada um dos materiais ou recursos seja realizada em conjunto.

### Ensaaios e gravação

Objetivos da etapa: Ensaiar; Gravar as diferentes cenas.

Áreas curriculares: Português; Expressão Plástica; Expressão Dramática; Educação Tecnológica;

Neste momento do projeto, os estudantes procederão, com o apoio do professor, aos ensaios das diferentes cenas definidas no argumento e à sua posterior gravação. Insiste-se que o professor medie o grupo de modo a que todos os estudantes reconheçam e contactem com todas as funções inerentes à realização do filme promovendo o trabalho colaborativo.

### Montagem/Edição

Objetivos da Etapa: Montar os vídeos gravados; Discutir a pertinência e sequência da montagem.

Áreas curriculares: Matemática; Estudo do Meio - Ciências Humanas e Sociais; Expressão Plástica; Educação Tecnológica.

A montagem é o momento final da realização do filme. Inicialmente projetam-se os vídeos gravados, para que os estudantes tenham a oportunidade de selecionar os mais pertinentes para a sua integração na curta-metragem. Durante este processo, o professor deve promover a reflexão e a discussão sobre o que está a ser visualizado. A montagem proceder-se-á de acordo com a sequencialidade e temporalidade discutidas pelos alunos durante todo este processo.

### Visualização do projeto final e discussão

Objetivos da etapa: Visualizar o filme; Integrar a comunidade educativa na prática pedagógica.

Este momento deve marcar o final do projeto e integrar, por um lado, a apresentação, por parte dos alunos, do trabalho desenvolvido à comunidade educativa, promovendo o processo de visualização da curta-metragem. Por outro lado, servir de discussão e reflexão do resultado final, mas também todo o processo de construção. Essa discussão englobará duas vertentes, a primeira relacionada com as temáticas em questão e a segunda, com próprio processo de ensino e de aprendizagem.

#### **4. Notas finais**

A proposta apresentada insere o cinema como prática artística, criativa e filosófica, capaz de se integrar no currículo e nas suas vertentes disciplinares e sociais, e num pensamento artístico e filosóficos contemporâneos.

Os recursos utilizados ao longo do que é proposto não precisam de ser muito específicos, a utilização das câmaras integradas nos telemóveis e os programas de edição de vídeos disponibilizados de forma gratuita possibilitam o desenvolvimento do projeto nos moldes do que foi apresentado.

Considera-se relevante que existam princípios de ensino transversais ao pensamento teórico e ético. Sugere-se, assim, uma aproximação entre currículo e didatismo, no que se refere ao funcionamento dos dois, a uma sinergia capaz de constituir um processo cuja reformulação mútua é fulcral na definição dos valores de ensino e da sua adaptação aos diversos contextos locais e temporais.

Pretende-se, assim, proporcionar momentos pedagógicos em que as crianças têm que se posicionar como agentes ativos no seu processo de construção como (pequenos): realizadores, guionistas, atores, produtores, entre outros. Através deste processo ativo, as crianças têm a possibilidade de aprender como se faz e de forma se podem exprimir fazendo através do cinema.

Também, se reconhece que este tipo de projetos é essencial para o desenvolvimento integral e integrador da criança. Por um lado promove o desenvolvimento do pensamento crítico, estético e reflexivo, durante o momento de desenvolvimento da curta-metragem. Por outro, possibilita um trabalho pedagógico que articula e integra diferentes componentes do currículo, o que propicia uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

#### **Referências**

- Alonso, L. (2002a). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular - O contributo do Projecto "PROCUR". *Investigações e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L. (2002b). Do Projeto de "Gestão Flexível do Currículo" à Reorganização Curricular. *Actas do Encontro sobre a (Re)organização e revisão curriculares: sentidos e trajectos* (pp. 59-62). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Berger, J. (2015). *Modos de Ver*. Barcelona: Editorial Gustavo.
- Beuys, J. (2011). *Cada Homem Um Artista*. (J. d. Gomes, Trad.) Lisboa: 7 Nós.
- Deleuze, G. (2009). *A Imagem-Movimento: Cinema 1*. (S. Dias, Trad.) Lisboa: Assírio & Alvim.

- Deleuze, G. (2015). *A Imagem-Tempo: Cinema 2*. (Sousa Dias, Trad.) Lisboa: Sistema Solar (Documenta).
- Didi-Huberman, G. (2012). *Imagens Apesar de Tudo*. (V. Brito, & J. P. Cachopo, Trans.) Lisboa: KKYM.
- Dinis, R., & Roldão, M. d. (2004). Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas. Em J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes, & C. Nilza (coords.), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp. 59-78). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda; Maputo: Plural Editores.
- Fantin, M. (2006). *Crianças, Cinema e Mídia-Educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina.
- Fantin, M. (2007). Mídia-Educação e Cinema na Escola. *TEIAS*, 8(15-16), 1-13.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Guattari, F. (2000). *The Three Ecologies*. (I. Pindar, & P. Sutton, Trans.) Londres: The Athlone Press.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *The Curriculum Journal*, 9(2), 197-209.
- Leite, C. (2000). Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. 7, 20-27.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico—problemas, oportunidades e desafios. Em J. M. Alves (Direc.), *A reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 29-38). Porto: ASA Editores.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Leite, G. P. (2012). *Linguagem Cinematográfica no Currículo de Educação Básica: Uma experiência de introdução ao cinema na Escola*. Tese de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.
- Martins, M. A. (2014). *A Gestão Curricular em Escolas do 1.º Ciclo de um Agrupamento de Escolas: Entre os Projetos, os Discursos e as Práticas*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Mateus, M. d. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 3-17.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Formação de Professores em Portugal, Culturas de Colaboração e Gestão Integrada do Currículo. *Revista Educere Et Educare*, 7(3), 4-17.
- Morgado, J. C. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. Em M. R. Oliveira (org.), *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: Entre Teorias e Métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), pp. 383-400.
- Pacheco, J. A., & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação [UFPEL]*, 13(8), 7-18.
- Rancière, J. (2011). *O Destino das Imagens*. (L. Lima, Trad.) Lisboa: Orfeu Negro.

- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 21-43.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. d. (2010). A Função Curricular da Escolar e o Papel dos Professores: Políticas, discurso e práticas contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241.
- Ross, C. (2006). The Temporalities of Video: Extendedness Revisited. *Art Journal*, 65, 82-99.
- Sousa Dias. (2016). *O Riso de Mozart*. Lisboa: Sistema Solar (Documenta).
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), pp. 7-13.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: ASA Editores.