
**NO CINEMA, PARA FALAR DE NÓS.
Considerações preliminares sobre os usos do cinema na escola**

Fabrcio de S. Moraes/ UFPE
(fabriciomorais@gmail.com)
Marisa Tayra Teruya/ UEPB
(mtayra@gmail.com)

Vivemos numa sociedade na qual o conhecimento depende, cada vez mais, dos meios de comunicação para a compreensão do mundo, não só porque quase tudo o que se conhece chega através da mídia, mas também porque, enquanto veiculadores de representações do mundo, constroem uma imagem de mundo por meio da qual construímos a nossa. No entanto, percebemos um descompasso entre a velocidade dos tempos, dentro e fora da escola. Esta se apresenta como um espaço onde o tempo é monotonamente marcado a partir dos sinais entre-aulas e intervalos no pátio, este sim, um espaço onde a conexão entre os sujeitos é reativada, por parte dos alunos.

A percepção desta polaridade, nossos projetos de ensino envolvendo a cultura midiática, somados a posicionamentos críticos relacionados à escola, bem como do reconhecimento de suas possibilidades de transformação dos sujeitos, resultaram na proposta de uma ação extensionista universitária baseada em encontros semanais, com alunos do ensino médio, para assistir filmes e conversar sobre nós mesmos.

Este artigo consiste em algumas reflexões iniciais acerca dessas vivencias ocorridas na escola EEEFM Monsenhor Emiliano de Cristo, na cidade de Guarabira. O desenrolar da atividade tem redimensionado nossas intenções e pressupostos prévios. O espanto diante de algumas reações e declarações dos sujeitos envolvidos, as condições concretas da operacionalização da ideia nos encaminham para algumas novas considerações e posicionamentos, os quais esboçamos nas páginas que seguem.

A mídia, a escola e as percepções do cotidiano

A televisão, o cinema, o rádio e a internet, com todas as suas possibilidades de divulgação e compartilhamento de dados, são responsáveis por transformações nos nossos modos de vida, hábitos e na maneira de pensar e de compreender dos sujeitos, extrapolando a função de simples meio de comunicação. Neste trabalho, a mídia é considerada a partir de sua

prática pedagógica, e tão (ou mais) poderosa quanto suas outras companheiras de prática pedagógica: a família e a escola. A particularidade do mundo contemporâneo é que essas instâncias vivem hoje em uma tensa e intensa rede de interdependência, agindo simultaneamente na formação do indivíduo, mas pouco afeitas a um diálogo interativo e produtivo.

Enquanto agente educativo, a mídia atua como instância transmissora de valores, padrões e normas de comportamento e também servem como referências identitárias. Sob essa perspectiva, Giroux e McLaren (1995, p.144) ultrapassam a ideia de uma pedagogia definida como um método e conjunto de prescrições instrumentais e de dicas de ensino rumo a uma concepção de um método de investigação cultural que é essencial para o questionamento das condições em que o conhecimento e as identificações são produzidos e certas posições de sujeito são adotadas ou rejeitadas, afirmando que:

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum.

O filme é um objeto cultural capaz de circular conhecimentos (avalizados ou não pela escola) e que cria, institui e divulga pensamentos pedagógicos (compartilhados ou não pela comunidade acadêmica). A estrutura da linguagem fílmica se apropria de recursos digitais e articula infinitas maneiras de criar sons e imagens que codificados nos mais diversos arranjos, podem favorecer novas leituras da realidade, assim como nos permite também “escrever” utilizando uma outra sintaxe, com novos signos. Esta linguagem é muito mais poderosa porque opera pela sedução e atua a partir do cotidiano.

O mundo cotidiano é o responsável por marcas na vida do indivíduo, que por sua vez, devem dominar o essencial da cotidianidade. Mas o indivíduo não é apenas um ser particular, ele também é genérico. Não temos como nos livrar dessa segunda característica, o ser genérico anda de mãos dadas com o indivíduo.

Para Agnes Heller, “a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade” (1990, p. 29), não havendo contradição entre essa espontaneidade e a repetição característica da vida cotidiana. Heller vai mais além, “a assimilação do comportamento consuetudinário,

das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade” (1990, p. 30).

É neste ponto que as coisas se complicam, pois, segundo Henri Lefebvre (1991), o cotidiano é algo aprisionante. Vivemos numa *sociedade burocrática de consumo dirigido*,¹ e é dentro dessa sociedade que temos a substituição do *homo sapiens* pelo *homo quotidianus*, que não é mais um homem e sim um *autômato*, e para voltar a ser humano “é preciso que supere o cotidiano, dentro do cotidiano, a partir da cotidianidade” (LEFEBVRE, 1991, p. 204). Dessa forma, o cotidiano pode ser entendido como:

(...) o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo. Aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas. É portanto aquilo que não tem data. É o insignificante (aparentemente); ele ocupa e preocupa e, no entanto, não tem necessidade de ser dito, é uma ética subjacente ao emprego do tempo, uma estética da decoração desse tempo empregado (LEFEBVRE, 1991, p.31).

As ações cotidianas, durante muito tempo, passaram despercebidas, pois elas remetiam ao “imediatismo, à vida privada e familiar, às atividades ligadas à manutenção dos laços sociais, ao trabalho doméstico e às práticas de consumo” (DEL PRIORE, 1997, p. 377). Isto mudou, já faz certo tempo que os estudos sobre cotidiano ganharam um lugar de destaque dentro das ciências humanas. Dessa forma, vivemos, segundo o ponto de vista defendido por Lefebvre e seguido por nós, uma ditadura do cotidiano, que nos coloca numa verdadeira “[re]produção de relações sociais”.² Esse pensador também afirma que, se para Marx, o campo econômico era o nível responsável por esta produção e reprodução da vida, hoje, a cotidianidade desempenha esse papel: “Ela domina, resulta de uma estratégia global (econômica, política, cultural) de classe. É nesse nível que é preciso combater, lançando-se as palavras de ordem de uma revolução cultural com implicações econômicas e políticas”. (LEFEBVRE, 1991, p. 208)

¹ Esse conceito é definido da seguinte forma: “Marcam-se assim tanto o caráter racional dessa sociedade, como também os limites dessa racionalidade (burocrática), o objeto que ela organiza (o consumo no lugar da produção) e o *plano* para o qual dirige seu esforço a fim de se sentar sobre: o cotidiano. A essa definição atribuímos então um caráter *científico*” (LEFEBVRE, 1991, p.68).

² Diz Lefebvre: “A produção não se reduz à fabricação de produtos. O termo designa, de uma parte, a criação de obras (incluindo o tempo e o espaço sociais), em resumo, a produção ‘espiritual’, e, de outra parte, a produção material, a fabricação e coisas. Ele designa também a produção do ‘ser humano’ por si mesmo, no decorrer do seu desenvolvimento histórico. Isso implica a produção de *relações sociais*. Enfim, tomado em toda a sua amplitude, o termo envolve a *reprodução* [grifos no original]” (LEFEBVRE, 1991, p.37).

Ao concordarmos com esta crítica, nos lançamos ao desafio de buscar instaurar, coletivamente, cotidianos alternativos dentro do espaço escolar.

O desafio

A escola não questiona o cotidiano, nem como lugar da “espontaneidade” (como defende Heller) e muito menos como uma “prisão” (como nós advogamos, endossados por Lefebvre). Mais do que isso, também não tem se utilizado, de forma eficaz, dos próprios recursos produzidos neste espaço da cotidianidade. Os professores, mesmo os que se preocupam com novas possibilidades de ensino-aprendizagem, mantém-se num espaço centralizado da fala, não permitindo ouvir as contribuições possíveis dos alunos referentes ao que se discute. Muitas vezes, a aula, mesmo quando bem planejada, respeitando e partindo do universo de conhecimentos prévios do aluno, acaba por suprimir a contribuição deste e sendo elaborada *a priori*, partindo, muitas vezes, da avaliação que o próprio professor faz daquela realidade.³

Tentamos estabelecer um espaço diferenciado na escola, pautado na intenção de “curtir um filme” e depois, a partir dos temas percebidos,⁴ contar e conversar sobre experiências vividas ou ouvidas. Nesta “conversa”, abrimos a possibilidade de falar, ouvir e trocar experiências de forma espontânea, sem obrigações de relatórios e sem um sentido pré-determinado para o encontro. Abandonamos os objetivos de ensino tradicionalmente amarrados à comprovação da aprendizagem, em favor da descontração, do prazer de estar e conversar sobre temas que pertencem ao seu repertório biográfico, a partir de observações sobre outras experiências, de outros sujeitos, em outros lugares e temporalidades.

Neste caso, a função do coordenador do grupo se baseia no cuidado em observar as características sobre o filme enquanto um produto cultural carregado de intenções, mas sempre priorizando as narrativas dos alunos. Neste jogo de ouvir e ouvir-se, acreditamos que os alunos também começam a se perceber como sujeitos pertencentes ao mundo e conseguem se posicionar de forma mais crítica.

³ É importante lembrar que o professor, frequentemente, está sujeito às exigências dos programas e conteúdos curriculares, por conta de uma série de fatores que não cabe discutir neste artigo.

⁴ O que se percebe é o que já faz parte de meu universo de significados, logo, a forma de se trabalhar com o filme nesta ação, é permitir que os próprios alunos comecem a discorrer sobre o que lhes chamou a atenção.

A nossa forma de trabalhar esse desafio segue os preceitos da etnohistória, entendida como “a conversa focada que temos sobre os caminhos em que a consciência histórica é culturalmente distinta e socialmente específica e como, em qualquer cultura ou circunstância social, o passado constitui o presente a ser conhecido”.⁵ Traçamos um plano de ação inicial que pretende nos inserir no contexto destes estudantes mas nos posicionamos na expectativa de poder compartilhar as diversas experiências narradas por eles. Queremos dizer que somos “estrangeiros”⁶ perante estes alunos, mas que não nos colocamos como portadores de uma cultura superior e sim como reconhecedores da alteridade. O que narramos a seguir é o resultado de um processo dialético entre a descoberta e a “invenção”.⁷

Falando de nós

As considerações até agora pontuadas fazem parte de reflexões geradas a partir da ação extensionista na EEEFM Monsenhor Emiliano de Cristo, mais conhecido como o “Polivalente”, localizado na periferia da cidade de Guarabira/PB. O Polivalente faz parte do grupo de escolas que oferecem campo de estágio para os cursos de Licenciatura do Centro de Humanidades.

Esta ação constitui uma parte do projeto intitulado Cineclube Ponto Morto, que funciona nas dependências do campus do Centro de Humanidades (Guarabira/PB) desde 2007 e foi estendido ao Polivalente em 2010.⁸

A ideia inicial era criar um espaço aberto para ouvir os alunos. Este “ouvir” estava atrelado, a uma tentativa de redimensionar nossas atividades enquanto professores de História, mas principalmente, na proposta de uma escola onde os alunos pudessem exercitar o ato de “falar” sobre suas próprias experiências, com reflexões estabelecidas a partir do filme. Os encontros são semanais, exclusivamente com o ensino médio, e organizados a partir de um

⁵ No original: “Ethnohistory is the focused conversation we have about the ways in which historical consciousness is culturally distinct and socially specific and how, in whatever culture or social circumstance, the past constitutes the present in being known” (DENING, 1991, p. 356).

⁶ Usamos este vocábulo na acepção pensada por Georg Simmel (1983, p. 183): “A unificação de proximidade e distância envolvida em toda relação humana organiza-se, no fenômeno do estrangeiro, de um modo que pode ser formulado da maneira mais sucinta dizendo-se que, nesta relação, a distância significa que ele, que está próximo, está distante; e a condição de estrangeiro significa que ele, que também está distante, na verdade está próximo, pois ser um estrangeiro é naturalmente uma relação muito positiva: é uma forma específica de interação”.

⁷ O termo “invenção”, no sentido empregado por nós, não é sinônimo de “mentira” ou “falseamento”. Pelo contrário, remete ao sentido de “construção social”, que longe de ser uma falácia é aquilo marca a nossa identidade.

⁸ Em cada um destes espaços, os objetivos são distintos: no *campus*, limita-se à projeção de filmes e atua como opção de lazer e entretenimento; na escola, adquire contornos mais pedagógicos, no sentido já exposto do termo.

revezamento de salas. Apesar da despreensão e simplicidade destes objetivos iniciais, nossa concepção de escola ia sendo reelaborada na medida em que o trabalho se desenvolvia.

O espaço ocupado para as projeções foi a sala dos computadores. Formamos semicírculos com as cadeiras e projetamos o filme numa das paredes, com equipamentos nossos e mais os que levamos da Universidade (notebook, data-show, caixa de som). Esse equipamento, que a escola possuía até o ano passado, não funciona mais, assim como todos os computadores ali existentes (uns quarenta, devidamente somados aos seus respectivos estabilizadores, alto-falantes, que também estão sucateados). Desta forma, os alunos não têm acesso a esta sala, e sempre acham interessante estar ali, entram curiosos, não só pelo filme, mas pela ocupação do espaço.

Quando o equipamento é instalado e testado, os alunos são chamados, começam a entrar na sala, e vão, imediatamente, afastando as cadeiras para mais longe de onde as colocamos, desfazendo nossa tentativa de organização e aproximação.

Toda vez, nos apresentamos, esclarecemos que queremos assistir e conversar sobre um filme, mas que não é obrigatório falar, se não quiserem. Buscamos exibir filmes que, imaginamos, podem ativar a biografia do aluno, e os provocamos a expor experiências com as quais ele já tenha tido contato. Constrangidos inicialmente, começam a falar sobre o filme tentando “acertar” respostas, mas quando percebem que não estamos interessados em uma análise fílmica, que não exigimos relatórios, aos poucos, o clima vai se descontraindo e os depoimentos, mais pessoais, as histórias, vão aparecendo.

A vez em que tentamos realizar a sessão com duas salas ao mesmo tempo, a pedido da Direção e pela possibilidade de espaço, não só não houve o bate-papo, como um clima de constrangimento se estabeleceu. Segundo alguns alunos, “o clima não rolou” porque não existe contato entre as duas turmas, nem no intervalo, e naquele caso, apesar de serem da mesma série (1º ano), as salas se diferenciavam também, por serem, uma “mais” do sítio, outra “mais” da cidade.

Mesmo entre os alunos da mesma turma, há separações, e os grupos que se reconhecem a partir de signos que não nos são de todo compreensíveis. Misturam-se os que dizem gostar de rock (e participam das conversas mais facilmente), os da zona rural (menos participativos e que começam a sair silenciosamente a partir de um determinado horário, da partida do ônibus), as que conversam sem parar durante o filme e percebe-se, também, que

não há uma faixa etária uniforme, o que gerou algumas oportunidades de trocas muito ricas na hora do bate-papo.

Consideramos que a forma como o filme chega a cada sujeito que assiste está relacionado ao capital cultural que o acompanha (BOURDIEU, 1983). Assim, percebemos como as narrativas evocadas pelos alunos os vinculam a experiências consideradas violentas ou reprodutoras de um estilo “tradicional” de organização da vida, no qual a escola cumpre somente um papel a ser cumprido sem maiores pretensões.

Falar de si

Os filmes são exibidos por duas semanas, para contemplar turmas diferentes. Depois da exibição do filme, pedimos que os alunos organizem um círculo e começamos a fazer perguntas sobre o que eles reconheceram no filme. Assim, começamos a buscar elementos para iniciarmos as conversas, que confirmam diferentes perfis e interesses grupais, fluem de forma inesperada e rumam para direções variadas. Apesar disso, os alunos são tratados de forma homogeneizadora pela escola, que também não se preocupa com os seus diversos interesses (e saberes).

Caminho das Nuvens⁹ por exemplo, despertou o tema da migração. Naquela tarde, os alunos puseram-se a contar histórias vividas e ou ouvidas sobre as idas para o Rio de Janeiro, São Paulo, João Pessoa. Ouvimos contar sobre sonhos, projetos, sobre a viagem, sobre as redes de solidariedade que se formam para receber os migrantes nas cidades de destino e as redes que se formam entre os que ficam na cidade de origem, sobre a volta pra casa. Este filme sensibilizou profundamente a turma, que se reconheceu no enredo e curtiu Roberto Carlos, apesar do muxoxo de alguns, que afirmaram ser este um cantor “brega”. Um aluno um pouco mais velho que os demais contou sobre sua ida para o Rio de Janeiro e os dias difíceis para um paraibano “sem estudo”. Discorreu sobre o preconceito, sobre as condições de trabalho, sobre as dificuldades de viver numa cidade estranha, o desencanto e

⁹ Romão (Wagner Ramos, em elogiada interpretação) é mais um desempregado que alimenta as estatísticas do desemprego no Nordeste do Brasil. Pai de cinco crianças e casado com Rose (Cláudia Abreu, mostrando toda a sua versatilidade), decide tomar o rumo do Rio de Janeiro e levar com ele toda a sua família. Até esse momento sua história é muito parecida com a de tantos milhares de nordestinos que partem em direção as metrópoles do Sul e Sudeste do Brasil, entretanto, Romão consegue convencer Rose a cruzar o país, com toda a prole, em cima de bicicletas. (MACHADO, 05/out/2010).

finalmente, o retorno para Guarabira. Neste momento, a turma silenciou, escutou e nos pareceu que não conheciam esta faceta do colega.

Por outro lado, os alunos não se reconheceram nos cenários de *Narradores de Javé*¹⁰ nem em seus personagens. Abrimos mão das inúmeras possibilidades de discussão que esse filme suscita e tentamos deixar a conversa fluir livremente. Surpreendentemente, ouvimos histórias sobre “verdade”, resumida da seguinte forma: a verdade existe, mas é difícil descobrir quem conta a verdade num mundo carregado de mentiras. Um aluno contou que ao chegar em casa, encontrou sua mãe sangrando, com um corte profundo na mão. Perguntou o que havia acontecido e ela acusou o pai do ferimento, o qual, por sua vez, negou qualquer agressão à mulher. O aluno continuou o raciocínio: fato verdadeiro, o esfaqueamento da mãe, mas... qual era a versão verdadeira?

Aos poucos, íamos percebendo como as formas de entendimento (e enfrentamento) de mundo iam se organizando a partir destes relatos e como nós, professores, ignoramos a possibilidade de espaços de diálogo, nos ancorando em exemplos e discursos formais, como forma, inclusive, de não nos envolvermos com o cotidiano destes alunos.

Depois de uma temporada de filmes nacionais, *O Sorriso de Monalisa*¹¹ era uma incógnita. O roteiro preparado para um terceiro ano, propunha uma discussão sobre o conceito de arte e conseqüentemente, pensávamos em discutir a ideia do “belo”. A conversa rumou para as diferenças entre escolas de diferentes grupos sociais, em diferentes épocas e sobre as escolhas femininas. Um grupo de meninas reagiu de forma contundente na defesa do casamento, demonstrando certo ressentimento ao papel da professora do filme, que insistia na possibilidade, na metade do século vinte, de as moças poderem planejar suas vidas para além do casamento. Tal fala foi capitaneada por uma aluna casada. Outro assunto levantado de forma muito rápida e logo encerrado (pois não deu “quorum”), foi a constatação de que aquele era também o último ano na escola e a maioria não sabia o que ia fazer dali por diante.

¹⁰ Trata de um povoado fictício (Javé), que está prestes a ser inundado para a construção de uma hidrelétrica. Para mudar esse rumo, os moradores de Javé resolvem escrever sua história e tentar transformar o local em patrimônio histórico a ser preservado. O único adulto alfabetizado de Javé, Antônio Biá (José Dumont) é o incumbido de recuperar a história e transpor para o papel de forma "científica" as memórias dos moradores. (...) é justamente a capacidade de Biá de aumentar as histórias que traz à tona o papel do historiador interferindo na História, reunindo relatos, selecionando-os, conectando-os de forma compreensível. (KANASHIRO, 05/out/2010.)

¹¹ filme é uma produção norte-americana e se passa entre 1953 e 1954, tratando da história em que Julia Roberts no papel de Katherine Watson, uma professora de vanguarda, recém-graduada consegue emprego no conceituado colégio tradicionalista Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. (SANTANA, 05/out/2010).

Não costumamos interferir nos posicionamentos, apesar de questionarmos as falas. O que percebemos é que o aluno apreende o filme de uma maneira bastante particular e gosta de falar sobre isso quando sente a abertura.

Considerações (iniciais) finais

Enquanto atividade de extensão, buscamos não nos prender a um roteiro de ensino-aprendizagem tradicional, admitindo a entrada da fantasia e humor, na intenção de satisfazer uma necessidade à qual eles têm direito: a necessidade de empolgação, tensão e relaxamento. Valorizamos o espaço do encontro, da conversa e das narrativas de si: parar para “curtir” e conversar. Esta aprendizagem compreende a presença de ativadores emocionais e portanto, comporta respostas emotivas.

Conversar com alunos sobre suas vidas tem sido uma tarefa instigante. Para nós, professores, essa abertura ajuda no reconhecimento de anseios juvenis, informa sobre seus estilos de vida, modas, formas de conduta, etc.. Para eles, alunos, serve de estímulo para falar (e desta forma, visualizar) sonhos e anseios próprios, constrói identidades, possibilita a identificação com artistas, desafia para a ação, bem como oferece a possibilidade de imersão em outra dimensão do cotidiano.

Não se trata de não planejar, mas de estar aberto¹² e admitir que aprender com o outro é algo que ocorre ao longo de nossas vidas. Inclusive na escola.

Referências Bibliográficas

¹² “Estar aberto” pode ser entendido a partir de uma metáfora: “É como um viajante que sai para uma viagem, se essa pessoa gostar de organização ela planejará tudo: vôos, hotéis, dias que estará em cada lugar, amigos que vai encontrar... mas durante a viagem pode ser que seja mais interessante ficar mais tempo em um lugar, voltar mais tarde ou mais cedo, conversar com outros amigos que foram conquistados ao longo do caminho. A viagem não poderia ser uma descoberta de novidades se o viajante se ativesse ao seu plano inicial. A mesma metáfora pode ser utilizada em relação ao currículo. Existe um plano de viagem... e existe sua execução. Passaremos a estar mais abertos aos imprevistos da viagem na medida que auxiliarmos os alunos a estudar esse conteúdo a partir de realidades que são significativas para eles.” (Louro, 2009, p. 269)

ABREU, Luiz Claudio. **Da Voz à Tela, a Nova Linguagem Docente**, INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001, P.4

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.112-121.

DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DENING, Greg. A poetic for histories: transformations that present the past. In: BIRSACK, Aletta. **Clio in Oceania: a historical anthropology**. Washington / London: Smithsonian Institution Press, 1991.

FERRES, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GIROUX, H.A.; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomas T. da; MOREIRA, Antônio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petropolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

KANASHIRO, Marta. **Narradores de Javé, um filme sobre memória, História e exclusão**. Disponível em: <http://www.comciencia.br/resenhas/memoria/narradores.htm>. Acesso em 05/out/2010.

LAZAR, J. **Escola, comunicação, televisão**. Porto: RES, 1999.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LOURO, Ana L. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.259-284.

MACHADO, João Luís de Almeida. **O caminho das nuvens**. O sonho de prosperidade no sul maravilha. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=24>>. Acesso em 05/out/2010.

MEIRIEU, Philippe. Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. 42 **Cuadernos de Pedagogia**. n. 373, noviembre 2007.

SANTANA, Monaliza Angélica **“O Sorriso de Mona Lisa”**: direcionamentos para o trabalho em sala de aula. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/078/78santana.htm>. Acesso em 05/out/2010.

SIMMEL, Georg. O estrangeiro. In: MORAES FILHO, Evaristo de. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 182-188.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Filmes Citados

Caminho das Nuvens. Dir. Vicente Amorim. Brasil, 2003, 1:27min,

Narradores de Javé. Dir. Eliane Caffé. Brasil, 2003, 1:20min.
O Sorriso de Monalisa. Dir. Mike Newell. EUA, 2003, 2:05min.