

CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER

Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica



Adriana Fresquet (org.)

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO, CINEMA E AUDIOVISUAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CAPÍTULO 9

Experiências com professores e estudantes



Formação de professores e atividades na escola: algumas ideias.

Adriana Fresquet

LECAV / PPGE / UFRJ

Formação de professores e atividades na escola: algumas ideias.

Adriana Fresquet

LECAV/PPGE/UFRJ

adrianafresquet@gmail.com

O curso de formação dos professores foi organizado com a consultoria do professor e cineasta Alain Bergala e partiu da proposta de conceber o cinema como uma hipótese de alteridade, pela força que o ato criativo tem de quebrar, alterar e reconfigurar as rotinas de espaço-tempo escolares. A “pedagogia do fragmento e quatro exercícios foram molas que atravessaram teoria e prática, história e linguagem.

Ao propor atividades práticas dentro de um texto sobre currículo de escolas de cinema em escolas públicas, corremos o risco de propor algo que permita formatar uma prática ulterior, parecer um modelo a ser seguido, uma forma única de formato pronto para garantir o conhecimento e a experiência de cinema com professores ou estudantes. Nada mais longe disso que nosso desejo de oferecer algumas pistas para uma experiência que é necessário construir e subjetivar por cada grupo decidido a percorrer a aventura de aproximar o cinema da educação dentro de uma situação escolar.

Não se trata de discutir se o cinema tem que entrar no horário turno ou como atividade a contra-turno, mas de propor afirmativamente um espaço para o cinema que cada escola com sua comunidade de professores, estudantes, funcionários e pais poderá decidir

melhor, segundo as circunstâncias. Em países nos quais não existem as assimetrias sócio-políticas económicas e culturais como as que sofremos em latino-américa eu teria a coragem de afirmar com convicção a presença do cinema na escola em contra-turno. Porém, onde o cinema ainda constitui privilégio de classes favorecidas social e culturalmente, ainda acredito que a potência pedagógica do cinema se expande para uma dimensão ética e política.

Parto aqui, então, de alguns critérios e exercícios, inspirados na experiência desse logo processo de criação de uma escola de cinema piloto em 2008, que serviu de base para a elaboração do projeto de criação de escolas de cinema cuja consultoria do professor e cineasta Alain Bergala nos permitiu exprimir novas formas de pensar e fazer que ficaram impressas nos ensaios e exercícios audiovisuais realizados por professores e crianças. Partindo das referências teóricas explicitadas no capítulo anterior sobre a hipótese cinema, vou tratar de aspectos mais práticos. Sugiro fortemente ao leitor desconfiar desta leitura isolada, sem os capítulos que antecedem a este texto, para significar as práticas e multiplica-las com o que ele inspira e contagia.

A modalidade que Alain Bergala sugeriu para pensar o curso e as atividades de cinema nas escolas foi escolher um “tema” e uma “categoria” para trabalhar nos diversos espaços com a intenção de diversificar ensaios e exercícios partindo de algum elemento comum que favorecesse o diálogo posterior entre os criadores docentes ou mirins. Definir um tema comum a todos os grupos de trabalho tem a força que todo limite confere ao processo criativo e ao aprendiza-

do. No sentido paradoxal, na experiência de colocar alguns limites como “regras de jogo” para a criação, tem produzido uma diversificação maior dos processos e produtos analisados tanto dos ensaios e exercícios audiovisuais dos professores como dos estudantes (ver no site: vídeos).

De todo modo, esta sugestão de definir um tema, alguma/s categorias de trabalho e alguns exercícios constitui apenas um disparador do que cada professor poderá reinventar, desconsiderar ou converter em outras formas, criadas a partir do seu desejo e conhecimento em diálogo com o grupo de estudantes e se possível artistas, no seu contexto particular.

Proponho, assim, pensar dez critérios que para mim surgiram como gestos fundantes no trabalho de iniciação ao cinema e que poderíamos considerar como desdobramentos dos gestos mentais e cinematográficos de escolha, disposição e ataque, sugeridos pelo consultor (Bergala, 2008).

1o Enquadrar

2o Fazer de conta e tomar decisões

3o Ensaiar modos de ver: construir pontos de vista

4o Ensaiar modos de ouvir: construir pontos escuta

5o Ocultar/revelar

6o Colocar em relação

7o Crer/duvidar

8o Descronologizar e intensificar o tempo

9o Inventar

10o Criar sentidos

1- Enquadrar

Enquadrar é um gesto aparentemente simples, mas ele confere uma série de atos de escolha, disposição e ataque que reunidos em um único momento materializam um recorte do que se vê e do que se quer dar a ver. Ao enquadrar não apenas escolhemos o que ficará dentro do quadro, mas também tudo o que ficará fora dele. Habitualmente, começamos convidando a criança, jovem ou professor a fazer um retângulo com as mãos, utilizando apenas polegares e indicadores. O formato da tela está pré-escrito no corpo, se colocamos as mãos nessa disposição e olhamos o mundo através delas. Isto pode ser feito também com cartolinas ou marcos de papelão, que servem também para ilustrar os diferentes formatos possíveis das telas de cinema e televisão, entre outras. Enquadrar, significa em termos de conhecimento tomar consciência de que assim como a tela nos permite ver uma parte do todo, nossa capacidade de conhecimento, afeto e sensibilidade é sempre restrita e enriquecida pelo alargamento que permite a troca com o outro social.

2- Fazer de conta e tomar decisões

Trata-se de um gesto fundamental para aprender. É na capacidade de nos imaginar sendo outros ou fazendo coisas que outros fazem que somos introduzidos ao universo adulto, ludicamente. Trata-se de um modo de aprender que se dá de modo espontâneo na infância, mas que precisa de uma certa flexibilidade psicológica e intencionalidade para a criança mais velha, o jovem e ainda mais difícil de sustentar para o adulto. Em todo caso, é sempre necessária para garantir um espaço à dimensão do imaginário, da irracionalidade e do onírico tão caras para o processo criativo. Ao assistir filmes, fazemos de conta que somos algum personagem na identificação psicológica com ele ou que viajamos pelo mundo e pelo tempo. Ao filmar, também podemos fazer de conta que céu é chão e que espelho é outro eu... Tomar decisões também está ligado a enquadrar e ao resto dos tópicos aqui apresentados, mas é preciso destacar que a cada momento da pré-produção, da produção ou da pós-produção tomadas de decisões são necessárias (o que significa a cada tomada de decisão, fundamentalmente, a não escolha de infinitas outras possibilidades), oscilando entre o irreversível da captura de imagens e sons em um tempo dado e o que é possível ainda reconfigurar com novas filmagens ou na montagem.

3- Ensaiar outros modos de ver

Consiste em identificar que construímos um ponto de vista em boa parte pela intencionalidade do filme e de todos os elementos psico-

lógicos, estéticos, históricos e de linguagem que foram escolhidos para configurar um determinado modo de ver do espectador. Embora trate-se de um espectador mais “emancipado” nos seus modos de ver, como propõe Rancière (2012), é preciso concentrar a atenção para perceber porque estamos levados a sentir o protagonista como herói ou vilão, - dependendo, por exemplo, da altura na qual tenha sido colocada a câmara -, ou se estamos sentindo angústia porque a paleta de cores, a falta de luz e os planos fechados aumentam o sensação de claustrofobia ou tristeza. Planos fixos com câmara parada, longos, clássicos do cinema de Abbas Kiarostami, por exemplo, nos transportam a uma outra relação com o tempo e os espaços. Deste modo, a construção do ponto de vista se constitui entre nosso modo de ver –que recorta a percepção a partir de necessidades, desejos, memórias, afetos, condição sócio-política, etc. – e o filme como produto das intenções concebidas na sua criação, impressas na combinação de diferentes possibilidades da linguagem. Este gesto significa pensar que sempre pode haver outros modos de ver, pensar, conhecer, sentir.

4- Ensaiar pontos de escuta

Algo semelhante acontece com a construção do ponto de escuta (Resende, 2013). O som no cinema não é algo apenas dado pela trilha sonora do filme composta de falas, silêncios, sons e trilha musical –quando aparece. Ela ativa em quem ouve uma certa escuta que está impregnada dos significados subjetivados na história social e pessoal de cada espectador. É preciso identificar que a construção desse ponto de escuta não é restrito a intenção do diretor, nem ao

formato da recepção do espectador e sim desse “entre” o som no cinema e o espectador. A intencionalidade da escuta parece ser algo menos evidente do que a intencionalidade do que se dá a ver. Pedagogicamente é significativo pensar quantas redes de diálogos escritos, orais, gestuais atravessam o cotidiano imprimindo sutilmente enunciados que configuram relações de poder, afirmam e excluem valores e condicionam os modos de ouvir e se relacionar. Afirma Bresson: “quando um som pode substituir uma imagem, suprimir a imagem ou neutralizá-la. O ouvido vai mais em direção ao interior, o olho em direção ao exterior” (2005, p. 52).

5- Ocultar/revelar

Este é um gesto que é natural ao cinema e tanto custa à educação, explícita nas suas intenções e capaz de desinteressar a quem aprende por não reservar nada de mistério para desvendar o conhecimento do mundo, do outro e de si próprio.

“Não mostrar todos os lados das coisas. Margem de indefinição (BRESSION, 2005, P. 82). Em um filme podemos ocultar e revelar de diferentes formas. Na própria narrativa, na luz/sombra, no som, no extracampo, no filme como um todo ou em cada plano. Este gesto ou categoria (como foi proposta por Alain Bergala na consultoria a este projeto) permite que ao filmar evitemos produzir ou reproduzir aleatoriamente, nos convoca a pensar sempre como sermos misteriosos, tornar o exercício interessante, que atraia a atenção do espectador, pensar e refletir bastante, antes da tomada de cada decisão.

6- Colocar em relação

É claro que este não é um gesto exclusivo do cinema na escola, mas faz parte de todos os exercícios de visualização e produção. Bresson está na base desta aposta teórico-metodológica quando disse: “É preciso que uma imagem se transforme no contato com outras imagens. Um azul não é o mesmo azul ao lado de um verde, de um amarelo, de um vermelho. Não há arte sem transformação”. (2005, p. 22) Antes de realizar qualquer exercício ou ensaio, selecionamos “o que” damos a ver. E nunca é um fragmento único, mas no mínimo três exemplos de uma mesma proposta ou intenção. Por exemplo, se queremos mostrar um exemplo da entrada de um animal no plano como elemento surpresa podemos projetar o plano em que uma galinha voa para cima de um dos meninos protagonistas em *Onde fica a casa do meu amigo* (Dir. Abbas Kiarostami, Irã, 1987), a chegada dos patos em *Five* (Kiarostami, Irã, 2013), a galinha que é lançada no alto diante o projetor de cinema em no curta *Esperando o filme em Cada um com seu cinema* (Zang Yimou e outros, 2007) os planos em que o periquito surpreende as gargalhadas contagiantes do Thiago e seus irmãos em *MutuM* (Dir. Sandra Kogut, Brasil, 2007). Para além da ilustração, o mais interessante surge a partir do que é possível elaborar como relação entre as diferentes propostas e o que elas inspiram em termos de produção e realização. Ainda esta expressão pretende lembrar, em sentido mais amplo colocar a escola e seu universo em relação com o universo do cinema, seus espaços, artistas, ferramentas de criação, eventos, entre outros. Afirmação.

nal, aprendemos quando colocamos em relação o que já sabemos com algo novo.

7o Crer / duvidar

“Filmar é ir a um encontro. Nada no inesperado que não seja secretamente esperado por você” (BRESSION, 2005, p. 82), ou “provocado” dirá Kiarostami. Este gesto, proposto enfaticamente por Jean Louis Comolli (2008) ao pensar a relação entre ver e poder, aponta para uma atitude que se constitui potente pela força de emancipação intelectual e sensível na leitura do mundo, do conhecimento, as imagens. Significa tensionar sempre a atenção do espectador para crer e duvidar simultaneamente do que vemos, do que lemos, do que ouvimos, acreditando naquilo, mas guardando uma margem de suspeita que abre um espaço para a pergunta, para a dúvida e a possibilidade de alteração ou mudança daquilo que é percebido, conhecido, apreciado. Quando falo em aprender em três tempos (aprender, desaprender, reaprender) estou propondo no segundo momento, essa revisão a contrapelo do que aprendemos que questiona, duvida e cria uma outra aprendizagem no terceiro tempo (FRESQUET, 2007). Em relação ao cinematógrafo, Bresson (2005) diz que uma coisa errada, se mudada de lugar, pode ser uma coisa bem sucedida. Esta reflexão carrega de suspeita a concepção pedagógica do erro e seu lugar na arte e na escola.

8o Descronologizar e intensificar o tempo

Acredito que para falar deste item seja necessário explicitar alguns exemplos: ao analisar os exercícios realizados pelos professores e especialmente pelos estudantes das 7 escolas de cinema em 2013, conseguimos identificar tempos diferentes dentro dos mesmos tempos cronológicos. Isto é, os 60 segundos de um minuto Lumière, não “duram” igual quando estamos assistindo uma rua na qual acontecem simultâneos acontecimentos em diferentes camadas do plano do que aqueles em que o enquadramento mostra uma tela de aranha que brilha ao sol conforme o vento a mexe. No segundo caso, o tempo corre mais lentamente, custamos até identificar no plano o brilho da tela que não aparece de modo permanente. Igualmente, no tempo que ficou impresso nos exercícios filmado / montado das escolas do Rio sentimos a aceleração dos planos, na escola rural, ou bem distantes da capital, ao contrário, sentimos como o tempo passa com outra velocidade no percurso de cada um dos planos, longos e abertos dos estudantes andando pelas ruas ao redor da escola ou de uma nuvem engolindo uma montanha.

Desse modo, o tempo perde algo do seu caráter “cronológico” físico, nos afeta de um modo singular, para passar a ter um caráter mais marcado pela intensidade do que o ensaio audiovisual exprime em cada lugar. (KOHAN, 2003)

9- Inventar

Somos cientes de que inventar também não é um gesto próprio exclusivamente do cinema e da produção audiovisual de um modo

geral, porém ele precisa especialmente ser um gesto de quem aprende/ensina cinema. É necessário ampliar o nosso conhecimento e descobrir a força que o outro tem para a própria produção e alargamento do conhecimento. Convidar a imaginação para colocar em relação os conhecimentos de maneira que venham a possibilitar novas formas, objetos, possibilidades. Como afirma Vigotski (2000), a invenção parte da realidade e do seu conhecimento, se processada graças a imaginação em um certo afastamento da realidade (devaneio onírico que foge da lógica racional e cartesiana) o produto inventado volta materializado – em uma ideia, objeto, sistema – para a realidade, novamente, transformando e alterando-a. Para Bresson “nada é mais falso em um filme do que esse tom natural do teatro copiando a vida e calcado em sentimentos estudados” (2005, p. 20): o desafio é inventar a partir da linguagem.

10o Criar sentidos

Criar sentidos do que percebemos e produzimos relaciona o caráter individual e social das experiências de cinema. Embora tenha marcas de uma vivência profundamente singular e íntima, ela se enriquece na experiência muda coletiva (BERGALA, 2006) da recepção e nas atividades que realizamos “com o outro”, ainda para realizar as próprias escolhas. Desse modo, nas aulas de cinema podemos fazer uma intensa experiência de alteridade e subjetividade que simultâneas, conservam sua particularidade ao criar sentidos do que vemos e criamos no contexto híbrido do cenário escolar.

Depois destas reflexões, que são o começo de muitas outras que poderíamos continuar a pensar juntos, vamos propor uma série de atividades práticas para fazer com estudantes e professores dentro ou fora da escola, ou com qualquer interessado em dar alguns primeiros passos na iniciação dessa arte, informalmente. Vale a pena registrar que no começo das aulas de cinema no CAp UFRJ, em 2008, começamos seguindo o lema do Glauber: “uma câmara na mão e uma ideia na cabeça” privilegiando absolutamente o vazio como proposta do docente ou passeur. Esses exercícios propostos de modo livre completamente, redundavam em produtos audiovisuais incrivelmente semelhantes. Quiçá Glauber ainda tinha como pensar em uma riqueza de ideias maior ou menos contaminadas ou invisivelmente condicionadas pelos roteiros dos seriados e novelas para adolescentes que parecem atingir o teto do que é possível conceber como ideia: um colega excluído, uma história de ciúmes de namoro, o sucesso de quem toca em uma banda. Nada contra essas ideias se não fossem exaustivamente repetidas e esgotadas com todo o esforço da narrativa concentrada em diálogos calcados nas novelas de maior audiência da tarde. Ao começar a pautar algumas “regras de jogo” o jogo de filmar ficou mais interessante, e de fato emergiram algumas ideias. O desafio de incluir elementos da linguagem como elementos de criação deu indícios da riqueza que o processo criativo ganha quando limitamos ludicamente a criação com simples “limites”. Embora os limites fossem os mesmos para todos os grupos os resultados revelam uma diversidade amplamente superior aquela que resulta quando partimos da liberdade total.

Alguns exercícios para inspirar outros:

- 1) Enquadrar com os dedos: formar um retângulo com os polegares e os indicadores, com uma caixa de papelão, com um marco de cartolina, uma câmera fotográfica ou filmadora, significa uma atividade aparentemente simples, mas inicial para introduzir os gestos de escolha, disposição e ataque.
- 2) Fazer 3 a 5 fotografias para contar uma história. Ao fotografar com o propósito de criar uma narrativa começamos a deslocar o gesto verbal para o visual ao narrar. (Exercício sugerido por Maíra Norton)
- 3) O minuto Lumière: projetar alguns minutos dos irmãos Lumière e logo partir para filmar como eles. Isto é, fazendo de conta que nossas câmaras, celulares ou filmadoras tem a limitação do cinematógrafo e registrar entre 50 e 60 segundos escolhendo cuidadosamente o enquadramento, dado que não terá edição posterior. Sugestão da consultoria de Alain Bergala, 2011, Faculdade de Educação/UFRJ e do curso com Núria Aidelman em 2007.
- 4) Filmado/montado: pensar um filme em uma determinada quantidade de planos, colocando como regra do jogo a impossibilidade de filmar novamente o mesmo plano e de editar o filmado. Isto é, o filme fica pronto no momento em que terminamos de filmar o último plano. . Inspirado no cinema de Jonas Mekas. Sugestão da consultoria de Alain Bergala, 2011, Faculdade de Educação/UFRJ.

- 5) Definir algumas regras ou limites para filmar: uma cor, um sentimento e um tipo de plano e filmar um tempo curto (entre 30 segundos e 2 minutos). Inspirado nos exercícios sugeridos por Núria Aidelman, no curso intensivo de cinema em 2007, Faculdade de Educação, UFRJ).
- 6) Criação de espaço real/fictício: filmar alguns planos do entorno e monta-los de modo que inventemos um espaço irreal (BERGALA, 2008).
- 7) Ocultar/revelar: realizar um pequeno curta como exercício em que algo se oculte no começo e seja revelado ao final. Sugestão da consultoria de Alain Bergala, 2011, Faculdade de Educação, UFRJ.
- 8) Plano comentado: escolher um plano de um filme e escrever um texto com formato de diálogo entre um diretor e um montador diante um software de montagem. No diálogo, as imagens avançam, voltam são frisadas com o propósito de descrever detalhes do plano. Gravar o diálogo e montar com as imagens na suposta mesa de montagem. No final, montar 1O o plano, 2O o diálogo com as imagens na suposta mesa/software de montagem e 3O o plano novamente. Sugestão da consultoria de Alain Bergala, 2011, Faculdade de Educação, UFRJ).
- 9) Imaginar um filme, escolher uma sequencia e produzi-la. (BERGALA, 2008)
- 10) Escolher o som de um plano de um filme e criar a parte visual e montar (Cezar Migliorin, Entrevista em Ouro Preto, 2012).

- 11) O som revela o que a imagem oculta: filmar procurando forçar a atenção do espectador para o som que é diferente da imagem e completa sua informação. (BRESSON, 2005)
- 12) Gravar 30 segundos fazendo pensar ao espectador uma coincidência entre imagem e som e nos 30 segundos finais revelar a contradição.
- 13) Gravar 3 sons diferentes e compor narrativas diversas ao alterar a ordem entre eles.
- 14) Reeditar a experiência do efeito Kulechov escolhendo imagens diferentes. Isto significa gravar a expressão de um professor ou estudante com expressão neutra e logo montar este plano na sequência com outros de objetos diferentes (no caso do cineasta russo, ele escolheu uma menina em um caixão de morto, um prato de sopa e uma mulher deitada provocativamente em um divã).
- 15) Sombras e silêncios: introduzir um silêncio e uma filmagem de 30 segundos como elementos protagonistas.
- 16) Espelhos: filmar ensaios diversificando enquadramentos e movimentos de câmera usando espelho/s, inspirado no filme *As praias de Agnès* (Dir. Agnès Varda, França, 2008).
- 17) Janelas e portas: filmar exercícios através de janelas e portas que permitam mudar para outros cenários deslocando a angulação da câmera para alterar a noção de espacialidade racional.
- 18) Realizar um documentário breve sobre o entorno escolar ou a própria escola priorizando a ausência de diálogos, promovendo a captura de planos que acentuem o poético da cor, da luz, dos sons

e criando a informação na disposição dos mesmos, evitando o máximo incluir falas.

19) Filmar minutos (como os Lumière), só que alterando os cineastas :Minuto Chaplin, minutos Méliès, minutos Glauber, minutos Nelson Pereira dos Santos, minutos Sandra Kogut, Minutos Petrus Cariry, Minutos Kleber Mendonça Filho; Minutos Eduardo Nunes; Minutos Gabriel Mascaro; etc. (Sugestão de Lucrecia Martel, 2009).

20) Escolher um plano de um filme e refilmá-lo incluindo ou eliminando algum personagem, alterando a paleta de cores, a luz ou algum outro elemento da linguagem.

Afirma Bresson: “Filmagem. Colocar-se num estado de ignorância e de curiosidade intensas, e mesmo assim ver as coisas antes” (2005, p. 26) Fica assim expressa o começo de uma conversa, de uma troca de imagens, sons, palavras e afetos para continuar na sala de aula ou do cinema, tanto faz. “Filmar não é fazer o definitivo, é fazer preparações”, afirma Bresson (2005, p. 83). Godard dirá depois que o “cinema é o definitivo por acaso”. Desejamos que a escola possa virar cenário onde transitamos do definitivo para o acaso fluidamente, abrindo um lugar para o cinema nas escolas definido em cada projeto e lugar como gesto de invenção e descoberta.

Referências bibliográficas

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

BRESSON, Robert. *Notas sobre o cinematógrafo*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUsp, 2013.

COMOLLI, Jean Louis. *Ver e poder. Cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FRESQUET, Adriana (org.) *Imagens do desaprender. Uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink / CI-NEAD-LISE-FE-UFRJ, 2007.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RANCIERE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RANCIERE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RESENDE, Glauber. *Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta*. Mestrado defendido no Programa de Pós-graduação em Educação UFRJ, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2000.