



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

GISELA PASCALE DE CAMARGO LEITE

LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE
INTRODUÇÃO AO CINEMA NA ESCOLA

RIO DE JANEIRO
2012

GISELA PASCALE DE CAMARGO LEITE

**LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE
INTRODUÇÃO AO CINEMA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Mabel Fresquet

RIO DE JANEIRO
2012

L533

Leite, Gisela Pascale de Camargo

Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola / Gisela Pascale de Camargo Leite. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.
98 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Adriana Mabel Fresquet.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Cinema e escola. 2. Educação básica. 3. Linguagem. 4. Currículo. 5. Estudos culturais. I. Fresquet, Adriana Mabel. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 371.3352



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola"

Mestrando: **Gisela Pascale de Camargo Leite**

Orientado pelo (s): **Prof. Dr. Adriana Mabel Fresquet**

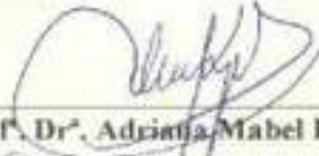
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

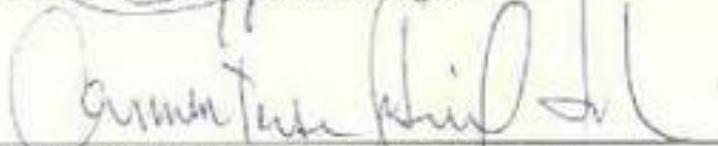
Rio de Janeiro, 28 de março de 2012

Banca Examinadora:

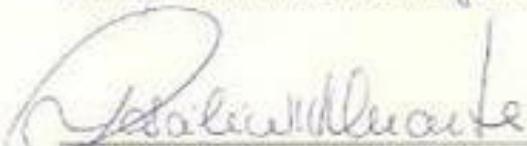
Presidente:



Prof. Dr. Adriana Mabel Fresquet



Prof. Dr. Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Prof. Dr. Rosália Maria Duarte

Dedico esse estudo às novas gerações que têm acesso à rede pública de ensino no Brasil, e aos professores pesquisadores que se dedicam e atuam nessa esfera cultural da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao grupo de pesquisa e à coordenadora do projeto “Cinema para Aprender e Desaprender” – orientadora do presente estudo –, e aos professores e professoras, amigos e amigas que fizeram parte do meu percurso acadêmico durante o processo de criação desta pesquisa, e que, em muitos momentos, foram coautores das indagações que não se esgotam nesse fecundo e emergente campo de estudos de Cinema na Educação Básica.

RESUMO

Dentro do emergente campo de conhecimento dos estudos de cinema e educação, essa pesquisa traz um recorte que visa repensar uma antiga relação escolar de cinema, em interface com uma visão de currículo como política cultural em sociedade, a partir de uma experiência contemporânea de introdução ao cinema na escola. O interesse em realizar esse estudo se intensifica pelo fato de poder analisar um campo empírico de iniciação de cinema na educação básica, que parte da própria universidade, viabilizando pontes entre três espaços instituidores culturais e educacionais: universidade, escola e cinemateca. Partimos do pressuposto de que uma iniciação à arte cinematográfica na educação básica possa operar a linguagem em constituição na escola de forma estrangeira às condições hegemônicas de ensino, numa relação de atribuição e produção de sentidos como uma questão de conhecimento, poder e cultura inerente à construção de um currículo contemporâneo. Concebendo a escola de hoje como um importante espaço de enunciação em sociedade ao lado de tantas outras instâncias instituidoras de cultura, buscamos inspiração numa perspectiva multidisciplinar dos Estudos Culturais e teorias pós-críticas de currículo, tendo como objeto de reflexão o gesto de criação e a manifestação coletiva dos sujeitos. Em correlato com uma discussão teórica mais abrangente no campo da educação, a análise presente nessa dissertação coloca em relação alguns referenciais que concebem o cinema como: arte na era de sua reprodutibilidade técnica e o seu caráter de coletividade, emancipação da significação social de uma obra e introdução de elementos estéticos, criando novas linguagens na sociedade (Walter Benjamin); condição de transformação na experiência e não só na estética, cujo conceito de beleza na obra de arte é substituído pelo desejo de significar, inspirando novos modelos pedagógicos (Martín-Barbero); e pedagogia da criação sob a hipótese de alteridade artística nas escolas, passando da análise estilística dos filmes ao ato/gesto da criação (Alain Bergala).

Palavras-chaves: Linguagem. Cinema. Currículo. Estudos Culturais. Educação básica.

ABSTRACT

Within the emerging field of knowledge of Film Studies and Education, this research brings a crop that aims to rethink an old movie about school, interfaced with a vision of curriculum as a political culture in society, from an introduction to the contemporary experience of film school. The interest in conducting this study is intensified by the fact that one can analyze the empirical field Launch Film in Elementary Education that part of the University itself, allowing three bridges between cultural and educational spaces founders: university, school, movie theater. We assume that an introduction to film art in the Basic Education to operate the language in the constitution in school in a foreign hegemonic teaching conditions, a ratio of allocation and production of meaning as a matter of knowledge, power and culture inherent in the construction a contemporary curriculum. Conceiving the school today as an important space of enunciation in society along with many other instances instituting culture, we are inspired by a multidisciplinary perspective of cultural studies and post-critical theories of curriculum, with the object of reflection, the act of creation and manifestation collective subjects. In correlated with a more comprehensive theoretical discussion in the field of education, the present analysis this dissertation puts some guidelines in relation to conceive the film as: Art in the Age of Mechanical Reproduction and his character of community, empowerment of the social significance of a work and introduction of aesthetic elements in society by creating new languages (Walter Benjamin); condition of processing the experience and not just in aesthetics, where the concept of beauty in the artwork is replaced by the desire for meaning, inspiring new pedagogical models (Martín-Barbero) and teaching of creation under the assumption of otherness in art schools, passing the stylistic analysis of the films to the act/act of creation (Alain Bergala).

Key Words: Language. Cinema. Curriculum. Cultural Studies. Basic education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 O CINEMA COMO ATITUDE CRIATIVA NA LINGUAGEM OPERADA NA ESCOLA	13
1.1 Uma antiga relação escolar de cinema e seus deslocamentos hoje	23
1.2 Experimentando um cinema em/de transformação na relação escolar	37
2 APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS AULAS DE CINEMA DO CINEAD – CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER	43
3 METODOLOGIA DE ANÁLISE MICROGENÉTICA	51
3.1 Trechos selecionados de algumas aulas de cinema no CAP-UFRJ	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Todo trabalho de pesquisa tem um correlato forte com a vida pessoal de seu realizador e, neste caso, foi nossa trajetória acadêmica que nos trouxe para esta área de saberes e conhecimentos. Tendo formação inicial em Comunicação Social, na área das Ciências Sociais Aplicadas, direcionamos nossos estudos para a área das Ciências Humanas, inicialmente pensando nas relações de aprendizagem escolar que se apropriam das novas tecnologias digitais.

Para além de uma questão funcional dos meios de comunicação e informação, esse estudo tem como pano de fundo as “revoluções culturais” do nosso tempo, problematizando a relação de produção e circulação de discursos que vêm se modificando, sobretudo na forma como a linguagem passou a ser vivenciada pela sociedade em seu caráter instituidor, não apenas como descrição de uma realidade, mas como transformação.

Concebendo à instituição escola, como um espaço de enunciação e formação dos sujeitos, ao lado de tantas outras instâncias instituidoras de cultura em sociedade, além das constantes demandas de renovação no uso e acesso às novas tecnologias de comunicação que se tem hoje em dia em relação ao passado, novas demandas políticas e culturais também são inerentes à construção de um currículo escolar contemporâneo.

Nessa perspectiva de pesquisa, na linha de Currículo e Linguagem, interessei-me pelo emergente e específico campo de estudos sobre cinema e educação, tendo como objetivo **repensar uma antiga relação escolar de cinema, em interface com uma visão de currículo como política cultural em sociedade, a partir de uma experiência contemporânea de introdução ao cinema na escola**. O interesse em realizar esse estudo se intensificou pelo fato de poder analisar um campo empírico de iniciação de cinema na educação básica que parte da própria universidade, viabilizando pontes entre três espaços instituidores culturais e educacionais: universidade, escola, cinemateca.

A experiência de introdução ao cinema na escola trata-se de uma escola de cinema dentro do Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro¹, promovida pelo projeto de pesquisa “Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica” e de extensão “Cinema para Aprender e Desaprender” (CINEAD), do Laboratório do Imaginário Social e Educação

¹ Rede federal de ensino que atualmente admite ingresso de estudantes novos através de sorteio para o 1º ano do ensino fundamental (classe de alfabetização) e para a 1ª série do ensino médio, sendo que, neste último caso, o sorteio é para realização de prova de nivelamento.

(LISE) e do Laboratório de Educação Cinema e Áudio Visual (LECAV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A condição de ser uma experiência piloto, em desenvolvimento no contexto do Colégio de Aplicação da UFRJ desde 2007/2008, faz jus a um destaque na medida em que ela vem acontecendo como atividade de extensão, objeto de pesquisa e experiência para a atualização e ajustes do ensino nas disciplinas sobre cinema e educação de forma mais ampla no Programa de Pós-Graduação em educação da UFRJ.

O estudo se torna mais significativo por ser tratar de uma escola pública que agrega ao seu projeto político-pedagógico os projetos de pesquisa e extensão, não apenas da UFRJ, que têm como objetivos a produção de materiais didáticos, metodologias, práticas pedagógicas e, sobretudo, formação de professores. Esses projetos realizados no CAP-UFRJ contam com a participação de bolsistas de iniciação científica, de extensão e de iniciação Artística e Cultural, sob a orientação de um corpo docente, como é caso do CINEAD.

Realizado nesse mesmo campo empírico e linha de pesquisa de Currículo e Linguagem, o estudo de Garcia (2010) teve como horizonte uma educação democrática comprometida com a inclusão da diversidade cultural nas práticas curriculares, analisando a turma de escola de cinema do CAP-UFRJ de 2009. Inerente à questão da autora, **o presente estudo pretende focar na relação pedagógica da escola de cinema, analisando o cinema no contexto escolar como espaço e tempo de criação dos sujeitos em relação à linguagem em constituição.** A turma observada neste estudo foi a de 2010, com jovens do ensino médio e fundamental do CAP-UFRJ.

Nesta dissertação, partimos do pressuposto de que uma iniciação a linguagem cinematográfica poderia colocar em situação e contexto de aprendizagem a relação que os sujeitos têm com a linguagem, em termos de atribuição e produção de sentidos de mundo, presentes nas narrativas constituintes no e do espaço e tempo escolar. Isto é, concebendo que o cinema enquanto arte e criação possa operar a linguagem em constituição de forma estrangeira às vias hegemônicas de ensino e aprendizagens tradicionais escolares. Nesse sentido, a atitude dos sujeitos em relação à linguagem em constituição numa experiência de cinema na escola é analisada como objeto de reflexão do presente estudo.

Pensando nos aprendizados que podem emergir quando estudantes são motivados a constituírem suas filmotecas e produzirem seus próprios filmes em situação de aprendizagem, foram elaboradas as seguintes questões: **como se inicia uma relação de aprendizagem de cinema no espaço escolar? Quais são os desdobramentos possibilitados por essa iniciação nesse espaço e tempo escolar?**

Constituem-se como objetivos específicos desta pesquisa: a) observar e analisar as expectativas individuais e coletivas dos(as) estudantes, em relação à experiência de cinema na escola e seus desdobramentos, concebendo o espaço e tempo escolar do ensino básico como lugar de enunciação; b) observar e analisar as microinterações sociais que problematizam e contribuem com a possibilidade de aprender cinema na escola, concebendo o cinema como espaço de criação e manifestação do sujeito.

O recorte deste estudo também se deu em função da busca exploratória no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes. Foram selecionados alguns descritores possíveis, verificando, inclusive, uma diversificada abordagem nas pesquisas de cinema e educação. As abordagens nos trabalhos encontrados variam desde uma perspectiva histórica de uso do cinema educativo no Brasil, passando por temas que focam o cinema na relação escolar, como educação audiovisual, além de estudos voltados para análise de filmes.

Considerando os primórdios da relação de cinema na educação do povo brasileiro, iniciamos a busca com o descritor “cinema educativo”, de 1994 a 2010, foram encontrados 5 teses e 18 dissertações. Com “cinema e escola”, de 1999 a 2008, foram encontradas 2 teses e 7 dissertações, e com o seu inverso, “escola e cinema”, mais 1 tese e 6 dissertações. Buscando por “audiovisual e escola”, de 2000 a 2010, foram encontradas 1 tese e 5 dissertações, já com “audiovisual e educação”, de 2002 a 2010, foram encontradas 2 teses e 6 dissertações, e com o seu inverso, “educação e audiovisual”, mais 1 tese e 2 dissertações.

Afunilando o tema, com “pedagogia e cinema”, de 1998 a 2010, foram encontradas 1 tese e 6 dissertações, e com o inverso, “cinema e pedagogia”, mais 1 tese. Já com os descritores “cinema e educação básica”, “cinema e aprendizagem”, “cinema e formação de professores”, “cinema e prática docente”, ou os seus respectivos inversos, não foi encontrado nenhum trabalho específico.

Na busca por estudos de cinema na Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPED), percebi que os trabalhos estão mais concentrados no eixo do grupo temático (GT) de Educação e Comunicação, talvez pelo fato de que o GT de Educação e Artes só passou a existir a partir do 32º encontro, realizado em 2009. Em um dos trabalhos acessados, demonstrando o crescimento emergente de estudos de cinema e educação, em nota Medeiros (2009) nos apresenta que nos primeiros anos do século XXI, de 2000 a 2007, houve um significativo aumento dessa produção: 91 dissertações e 28 teses trataram do tema, representando um crescimento aproximado de 100% a cada ano para as dissertações e 50% a cada ano no caso das teses.

Nesse sentido, podemos constatar que no campo da educação, pelo menos na concentração dos trabalhos apresentados na ANPED, o cinema enquanto objeto de estudo esteve concentrado numa relação com o campo da comunicação. Cabe destacar que em relação à área de conhecimento o cinema, segundo Fernão Ramos (2010), para o órgão de fomento à pesquisa como o Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), situa-se no campo das artes, embora historicamente tenha se vinculado a departamentos e sociedades científicas da área de comunicação.

Fazendo a mesma busca no material digitalizado da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE), tive acesso ao número de estudos realizados por encontros desde 2008, o que não quer dizer que antes do material ser digitalizado, desde 2003, não houve estudos relacionados ao campo da educação. Com os descritores “educação”, “ensino” e “escola”, foram encontrados 6 trabalhos em 2008, 2 em 2009, 3 em 2010 e 14 em 2011.

De acordo com o significativo levantamento de estudos encontrados, reconhecendo a dificuldade de saber o que aproximar e o que não aproximar do objetivo deste estudo – repensar uma antiga relação escolar de cinema, **em interface com uma visão de currículo como política cultural em sociedade**, a partir de uma experiência contemporânea de cinema na escola –, a primeira parte desta dissertação tece uma discussão teórica na tentativa de dialogar com autores que transitam nas áreas de cinema, educação, pedagogia e linguagem, buscando inspiração numa perspectiva multidisciplinar de currículo, inspirada nos Estudos Culturais e teorias pós-críticas de currículo.

Esses capítulos iniciais abordam o estudo de forma mais abrangente, contextualizando algumas demandas políticas e culturais de um currículo contemporâneo e colocando em questão uma concepção de linguagem representacionista nas escolas. A partir dessa problematização, focamos essa questão para uma discussão pedagógica de cinema e educação, dialogando com estudiosos da área e nos aproximando de uma empiria em desenvolvimento.

Na segunda parte da dissertação, apresentamos o campo de empiria e descrevemos algumas propostas pedagógicas das aulas de cinema do CINEAD: Cinema para Aprender e Desaprender. A metodologia de análise desta dissertação visa processos de emergência no “aqui e agora” das relações que uma iniciação à arte cinematográfica possibilita em situação e contexto de aprendizagem. Essa análise foi feita em correlato com a discussão teórica inicial mais abrangente, colocando em relação referenciais que concebem o cinema enquanto: arte na era de sua reprodutibilidade técnica e o seu caráter de coletividade, emancipação da

significação social de uma obra e introdução de elementos estéticos, criando novas linguagens na sociedade (BENJAMIN, 1994); condição de transformação na experiência e não só na estética, cujo conceito de beleza na obra de arte é substituído pelo desejo de significar, inspirando novos modelos pedagógicos (MARTÍN-BARBERO, 2006); e pedagogia da criação sob a hipótese de alteridade artística nas escolas, passando da análise estilística dos filmes ao ato/gesto da criação (BERGALA, 2008).

1 O CINEMA COMO ATITUDE CRIATIVA NA LINGUAGEM OPERADA NA ESCOLA

“Tempos pós”. Tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em significados”, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade, universalidade que, embora estejam sendo problematizadas e questionadas, oferecem, até época recente, os parâmetros para elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas.

(GABRIEL, 2008, p. 212)

Desaprender é quase impossível, se entendido como “apagar” uma aprendizagem anterior. O sentido aqui sugerido não é o de borrar ou apagar, mas perceber sua marca e as pegadas que deixou, no tempo e espaço da nossa história de vida. A partir dessa percepção, nascerá um esforço de desaprender, de gerar novas re-aprendizagens que possam vir a acontecer com toda a fortaleza própria dos significados que não cessam de serem criados. O cinema é essencial para esse esforço.

(FRESQUET, 2007, p. 49)

As problemáticas formuladas nas argumentações das autoras acima nos levam a pensar importantes questionamentos na linha de pesquisa de Currículo e Linguagem. Ambas visam reinvestir a escola de algum sentido transformador. A primeira dando ênfase aos parâmetros para elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas e a segunda se referindo à pedagogia do cinema, abordando uma perspectiva de aprendizagem na/e através da cultura.

Visando uma relação escolar de cultura cinematográfica que seja inerente à construção de um currículo contemporâneo, buscamos estudos que de alguma forma tratassem do currículo escolar como uma questão cultural, pensando nas escolas de hoje ao lado de tantas outras instâncias culturais que também possuem seus currículos e constituem visões de mundo. De acordo com Silva (2009), a concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais (EC), que concebe todos os objetos culturais como conhecimento, “choca-se tanto com a compreensão de senso comum quanto com as concepções filosóficas sobre conhecimento dominantes no campo educacional.” (p. 136).

Trata-se, portanto, de um currículo escolar numa sociedade que ainda se choca com os conhecimentos transmitidos por outros artefatos e práticas culturais que também nos constrói como sujeitos particulares, específicos. Conforme as palavras de Silva (2009, p. 139): “se é o conceito de ‘cultura’ que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é

o conceito de ‘pedagogia’ que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas.” Isto é, ambas estão envolvidas numa espécie de equivalência em processos de transformação de identidades e subjetividades (museus, filmes, livros, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina, artes visuais, música, entre outras).

Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), são recorrentes na América Latina, por exemplo, as alusões que são feitas em pesquisas dos EC em relação “ao declínio de instituições tradicionais (religião, escola) como referentes para a identidade, ao mesmo tempo em que se alude à crescente e avassaladora presença da mídia em todos os estratos da população.” (p. 47). Conforme os autores, os EC também têm atuado em algumas condições marcantes da chamada pós-modernidade. Entre elas, as “instabilidades do mundo contemporâneo”, a “desintegração das narrativas mestras que o explicavam”, as “inúmeras rupturas com a ordem estabelecida”, a “conexão planetária favorecida pela mídia”, as “novas questões trazidas por inéditas formas de migração e desterritorialização.” (p. 44).

Mas as temáticas preferenciais dos EC na América Latina, segundo Ríos (2002 apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), se ocupam da produção simbólica da realidade social latino-americana (materialidade, produções e processos).

[...] qualquer coisa que possa ser lida como um texto cultural e que contenha em si mesma um significado simbólico sócio-histórico capaz de acionar formações discursivas, pode se converter em um legítimo objeto de estudo: desde a arte e a literatura, as leis e os manuais de conduta, os esportes, a música e a televisão, até as atuações sociais e as estruturas do sentir (COSTA; SILVEIRA; SOMMER 2003, p. 47).

Conforme os autores, esses estudos se harmonizam com o desenvolvimento mais global do campo, que se propõe “multitemático e polifonicamente interessado em quaisquer artefatos, processos e produtos que signifiquem.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 47). Nesse sentido, de acordo com Silva (1995), para além das narrativas dos filmes, das revistas, de um livro, por exemplo, o currículo também pode ser considerado como uma dessas narrativas. Ao lado de muitos outros discursos, o currículo “é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. [...] é a construção de nós mesmos.” (p. 196). “É no currículo que o nexa entre representação e poder se realiza, se efetiva.” (p. 200).

Há ainda, segundo Silva (1995, p. 205), “uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas.”

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas. Significa poder romper a trama que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar história, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas. As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição. (SILVA, 1995, p. 206).

As perspectivas de currículo inspiradas nos EC nos ajudam a entender as esferas de socialização, produção e circulação de conhecimento como arenas culturais em lutas por hegemonias (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). A partir dos Estudos Culturais, podemos conceber o currículo como artefato cultural em dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social (SILVA, 2009, p. 135).

Nesse sentido, pensando no processo de formação dos sujeitos e na questão dos discursos circulantes, não apenas os midiáticos, mas os do próprio currículo escolar ao lado de tantos outros, trata-se de uma questão de poder simbólico conceber o espaço escolar de hoje como um “espaço de enunciação onde discursos são produzidos e negociados” (GABRIEL, 2008). Cabe aqui sinalizar que, no Brasil, foi preciso esperar os anos 1990 (LOPES; MACEDO, 2002) para que as produções começassem a incorporar, em seu processo de hibridização, contribuições acerca da construção, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e suas imbricações com questões de poder e cultura que estão postas no campo do currículo desde 1960.

Mas o problema consiste na forma como as escolas levam isso em consideração, pois “a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente na vida em sociedade não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo.” (SILVA, 2009, p. 140-141). Nesse sentido, podemos constatar que as condições pautadas na construção de um currículo de escola criada na modernidade apresentam a cada dia nítidos sinais de esgotamento diante de tantas demandas de novos saberes que o currículo contemporâneo escolar poderia abarcar.

Porém, em concordância com a visão de Gabriel (2008, p. 215), essa realidade “não demonstra ainda a extensão de sua responsabilidade e, portanto, não nos autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no e sobre o mundo.” Pelo

contrário, apesar dessa crítica cultural à escola, este pode ser o lugar, e talvez o único para muitos brasileiros, em que de alguma forma possam ter acesso à socialização plural de múltiplos saberes. Trata-se de um espaço que a cada dia a própria sociedade se cobra mais pela forma como os jovens estão se posicionando e sendo posicionados diante das transformações socioculturais para além de uma questão de conteúdo, mas de emancipação cultural e possibilidade de criação em diversos contextos.

Focando nessas críticas, ao valorizarem o ato de aprender como ato significativo, as perspectivas de currículo sob a ótica inter/multidisciplinar dos EC abarcam sem distinções preconceituosas as demais instâncias e pedagogias culturais de manifestações sociais em criação e transformação na e da sociedade. De acordo com as teorias pedagógicas revisitadas pelo debate contemporâneo da educação, na concepção de José Carlos Libâneo (2005), a tarefa dos pesquisadores e dos educadores, preocupados com o agir pedagógico, está em investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional.

Nessa linha de investigação do conceito de pedagogia, entende-se que educamos ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras.

Conforme Libâneo (2005), isso requer portas abertas para análises e integração de conceitos, captadas de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas, simbólicas – na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizadora das práticas educativas. Dessa forma, analisar a dimensão pedagógica do universo cinematográfico como possibilidade de criação renovadora na e da relação escolar com outros saberes torna-se um desafio político frente aos embates postos pelo próprio campo do currículo em tempos considerados pós-modernos.

Tempos de superação de dicotomias entre teorias críticas e pós-críticas pautadas numa concepção moderna de escola, ampliando os debates acerca das questões econômicas e políticas para as questões que envolvem a formação de identidades, cultura, conhecimento e poder (SILVA, 2009). Em concordância com a perspectiva de Libâneo (2005), existem notórias dificuldades em definir o termo “pós-moderno” pelo fato de estar carregado dos mais diversos sentidos.

Enfim, são sentidos antagônicos de diversidade e homogeneização, abarcando um conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida em

sociedade que nos faz pensar nesses impactos no campo da educação de forma mais ampla. Todavia, é preciso utilizar o termo pós-moderno ao menos para identificar mudanças contemporâneas marcadas por rupturas, incertezas, diversidades, em relação a paradigmas, modelos de vida, meios de comunicação, entre outros.

Utilizamos termo “pós-moderno” também pensando no contexto das revoluções culturais, potencializadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação ao longo do século XX, e da concepção de virada cultural, na qual Stuart Hall (1997) destaca a centralidade da cultura em seu sentido epistemológico nos modos como a “linguagem” passou a ser percebida pela sociedade em seu caráter constitutivo. Isto é, referindo-se ao poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, e outros, transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade.

A expressão “centralidade da cultura”, nesse contexto, também indica a forma como “a cultura penetra em cada recanto da vida [...] mediando tudo. [...] Ela é um elemento-chave no modo como o meio é atrelado, pelo consumo, às tendências mundiais” (HALL, 1997, p. 23). De acordo com Fresquet (2007, p. 45), “atualmente, assistimos à imposição de ideais estéticos padronizados, globalizados, uniformes.” Essa breve menção referente ao cotidiano das pessoas remete a outra dimensão da centralidade da cultura e que, de acordo com Hall (1997), precisa ser considerada em relação à constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social.

É preciso levar em consideração as transformações socioculturais nos níveis de subjetivação, interpretação e representação que vão muito além de uma mudança apenas funcional dos meios de comunicação. Torna-se, assim, necessário o gesto de “reconhecer que os significados são subjetivamente validos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo – em nossas ações, instituições, rituais, e práticas.” (HALL, 1997, p. 24).

A denominada “virada cultural” envolve “uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que existia entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas.” (HALL, 1997, p. 28). Esse pensamento permite uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, ressaltando a centralidade da “cultura”, de peso não apenas substancial, mas também epistemológico, como uma condição constitutiva, em que a linguagem não apenas descreve uma realidade.

Essa nova atitude em relação à linguagem, de percebê-la enquanto constituinte, convém como inspiração para repensar a relação entre cinema e pedagogia na interface

escolar de “conhecimento, cultura e poder” inerente ao currículo para os sujeitos dos tempos pós-modernos. “Sujeitos epistêmicos, que estabelecem relações com o saber, sujeitos fragmentados e atuantes, negociando e disputando sentidos sobre esse mundo.” (GABRIEL, 2008, p. 214).

De acordo com Hall (1997), no mundo inteiro tem se discutido diversos aspectos da política cultural em relação aos meios de comunicação e suas instituições; a censura nas artes; a relação das culturas das minorias com as tradições culturais dominantes no âmbito nacional; o controle do fluxo internacional das imagens e dos produtos culturais; a regulação da moralidade e das representações da sexualidade; e assim por diante. O autor nos questiona sobre “que forças na sociedade ou na vida econômica e política minaram as fontes tradicionais e da autoria cultural e o que, se isso ocorreu, as substituiu?” (p. 35).

Nesse sentido, se a questão do “poder” não se concentrava mais nas estruturas do capital, “precisava ser problematizado na linguagem, no simbólico, no inconsciente” (SCHWARZ, 2000 apud HALL, 1997, p. 39). E na escola, como se problematiza a linguagem em constituição? Quais são os critérios para criação nesse espaço? É possível se estabelecer uma nova relação entre cinema e pedagogia na educação formal? Quais são os limites dessa instituição? De acordo com Hernani Heffner (2009), no terceiro setor, por exemplo, encontra-se a encruzilhada não só educacional como política dessa faixa de formação audiovisual.

Formar para quê? Para inserir ou para transformar? Para dar emprego e sustentabilidade ou para dar consciência do mundo através da arte? Para torná-lo cidadão incluído ou para torná-lo sujeito de suas próprias escolhas? Uma escola de criação artística é sempre uma escola incomum, pois deve estar aberta ao novo, ao inusitado, ao anárquico, à contestação (inclusive de si mesma). Filma-se por muitos motivos, por muitas razões, por muitos interesses, pessoais e/ou coletivos. Adequar tal dinâmica a uma determinada estratégia certamente diminuirá o alcance final. Escolher uma estratégia que pretenda instaurar um suposto equilíbrio no corpo social através da escola ou da educação tradicional, de forma mais ampla, negligencia tanto os aspectos positivos da instrumentação para a vida quanto suas limitações. A informação traz conhecimento e este poder, mas não transformação. Só a reinvenção dos padrões permite a mudança. (HEFFNER, 2009, p. 5).

Essa reflexão nos leva a questionar ainda mais sobre a interface escolar “conhecimento, cultura e poder”, sobretudo quando o cinema entra como um estrangeiro às práticas tradicionais na educação formal. Além disso, nos ajuda a estabelecer conexões entre as dimensões culturais do campo educacional no que diz respeito à pedagogia escolar e à pedagogia das instâncias culturais. Atualmente, no Brasil, existem projetos de leis, ONGs, entre outras escolas independentes e iniciativas de outras instituições e da própria mídia,

colocando em foco as relações de poder envolvidas na criação e manutenção de identidades sociais.

De acordo com o estudo de Patrícia Schmidt (2008), por exemplo, o termo “ter atitude” vem ganhando destaque em meio ao amplo e disperso conjunto de pronunciamentos, das mídias, dos governantes, e educadores, dirigidos ao público jovem, “como uma expressão relacionada às características desejáveis ou pertencentes ao universo jovem.” (p. 1). Na visão da autora, “o que vemos é um jovem sendo convocado, interpelado, pelos mais variados discursos a ‘ter atitude’. [...] como uma pretensa ‘potência jovem’, a um só tempo causa e solução de problemas contemporâneos.” (p. 1).

Esse cenário pode abarcar um campo escorregadio entre o que Hall (1997) chama de fronteiras de “regulação, desregulação e retomada” da “cultura”, na/e através dela. Conforme o autor, “se a cultura regula nossas práticas sociais, então, aqueles que precisam influenciar o que ocorre no mundo necessitarão de alguma forma ter a ‘cultura’ em mãos, para moldá-la e regulá-la de certo grau.” (p. 40). Em suas palavras o autor nos questiona:

[...] mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (HALL, 1997, p. 40-41).

Essa visão nos faz pensar em como uma escola de hoje poderia considerar os demais currículos de discursos circulantes em sociedade, se colocando nos embates de afirmações ou resistências de padrões culturais legitimados e legitimadores. Nesse sentido, analisar e pensar numa relação de aprendizagem de cinema como gesto de criação que supostamente possa colocar processos de significação em situação de aprendizagem escolar se torna ainda mais instigante na medida em que nos permite pensar na forma como a produção de sentidos está sendo gerida, vide os imperativos globalizantes de um capitalismo tardio.

Essa visão se dá pela proliferação das comunicações potencializadas pelas novas tecnologias de informação no mundo. O que as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas ressaltam é que esse movimento se intensificou, como se tudo fosse apenas uma questão de discurso, colocando em xeque também as formas de socialização de conhecimentos escolares.

Tendo essa dimensão de circulação de discurso e linguagem em constituição, na problematização pós-estruturalista “a representação é compreendida como aquelas formas de inscrição – texto e discursos – através das quais o ‘outro’ é representado.” Em geral, esse

conceito é problematizado nas teorias pós-críticas de currículo, em especial nas análises pós-coloniais, que compartilham de alguma forma a concepção adotada pelos Estudos Culturais.

Proclamando uma nova época histórica na metade do século XX, em termos estéticos, o Pós-Modernismo ataca as noções de funcionalidade que caracterizavam o modernismo na literatura e nas artes. No desdobramento dessa teoria, afrouxando a rigidez do estruturalismo, “o Pós-Estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no Estruturalismo, como se pode observar, por exemplo, na preocupação de Foucault com a noção de ‘discurso’ e na de Derrida com a noção de ‘texto’.” (SILVA, 2009, p. 119).

O primeiro acredita que “o sujeito é resultado dos dispositivos que o constroem como tal.” Para o segundo, também em oposição à noção de sujeito herdada, “uma vez que já são inscrição e linguagem (cultural), ela é externa ao sujeito.” De acordo com essas visões, “um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um ‘objeto’ que existia fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido.” (SILVA, 2009, p. 121-123).

Conforme Silva (2009, p. 124), numa perspectiva pós-estruturalista de currículo, inspirada nos termos de Foucault, “não se trata de uma questão de verdade, mas sim de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Inspirada em Derrida, essa perspectiva “tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico.”

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas, baseadas em outros movimentos sociais, reivindica a inclusão das formas culturais e sociais mais amplas, que refletem a experiência de grupos cujas identidades são marginalizadas pela identidade europeia dominante. No Brasil, a obra de Paulo Freire pode ser considerada uma espécie de teorização crítica pós-colonial no campo educacional. Nessa visão de educação, segundo Silva (2009, p. 126), há um questionamento do cânone ocidental, um “deslocamento da estética para a política”, pois “não se pode separar a análise estética das relações de poder. Não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também política.”

A análise pós-colonial se junta, assim, às demais para “questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio.” (SILVA, 2009, p. 127). Nessa análise se adota uma “concepção materialista de representação”, na qual se focaliza o discurso, a linguagem, o significante, e não a imagem mental, a ideia, o significado. Assim, “visto como uma forma de conhecimento do ‘outro’, a representação está no centro da conexão saber-poder” (SILVA, 2009, p. 128).

Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um “outro” como supostamente irracional, inferior.

Ainda na visão de Silva (2009), a teoria Pós-Colonial em si evita formas de análises de mão dupla, a sua crítica por sua vez, enfatiza conceitos como hibridismo, tradução, mestiçagem, que permitem conceber as culturas coloniais ou pós como “resultados de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas [...] O híbrido carrega as marcas do poder, mas também as da resistência.” (p. 129).

Porém, em termos de elaboração de políticas de currículo, pensando no currículo do cotidiano das salas de aula, tanto no pós-modernismo, assim como ocorreu com o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, a influência dos Estudos Culturais infelizmente, é mínima (SILVA, 2009). Atualmente, no campo de estudos do currículo, nos considerados tempos pós de todas essas pós-críticas que são abordadas,

[...] a aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política do poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise. Ou ainda, entre uma análise materialista, no sentido marxista, e uma análise textualista. [...] A tensão entre os conceitos de ideologia e de discurso, mesmo que eles combinem em algumas análises, é uma demonstração dessa fratura no campo da teoria social crítica. (SILVA, 2009, p. 145).

Segundo Gabriel (2005, p. 12), “essas críticas versam sobre a incapacidade do modelo de escola, inventado na modernidade, lidar com as diferenças de vozes, leituras, desejos, sonhos, narrativas dos diferentes sujeitos que nela interagem.” Trata-se de sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder que se dá no campo do simbólico, das linguagens em disputa pela hegemonia de visões de mundo, e de verdades historicamente constituídas.

Nas palavras da autora, “se a linguagem não cria mundos, cria sentidos de mundo” (GABRIEL, 2005, p. 7). Dessa forma, os desafios das escolas de hoje envolvem tensões entre princípios orientadores de leituras de mundo, trazendo à tona a questão da linguagem. Afinal, conforme a autora, a linguagem é um elemento incontornável, quando se trata de pensar, e intervir, na vida social em geral, e no espaço e tempo escolar, em particular.

O problema é que a linguagem operada pela/na escola ainda está apoiada em uma concepção representacionista da linguagem pela qual esta só faz refletir como espelho, como verdades inquestionáveis. Essa concepção de linguagem também pode limitar o cinema na

escola, por exemplo, quando acentuada nos gêneros ficcionais e documentais, como extremos dessa possibilidade de representação.

Dessa forma, nos questionamos sobre os aprendizados que podem emergir em situação e contexto escolar, da sala do cinema para sala de aula, da tela do cinema para a tela de projeção na escola, não apenas como representação, mas como possibilidade simultânea de criação, deslocamento e transformação de pontos de vista. Nesse sentido, são significativos os desafios tanto do ponto de vista da reflexão do currículo como sistema de representação e narrativas quanto da seleção de conhecimentos e saberes presentes na escola.

Silva (1995, p. 202) ressalta que as funções cognitivas e instrucionais da escola, de certa forma, “sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral. No centro desse processo está precisamente o currículo, como elo entre o conhecimento e as regras que determinam sua transmissão.” Em relação a essas determinações, na instituição “escola”, os dispositivos aula, conferências, debates, oferecem ambientes diferenciados de interação. Em perspectiva comunicacional, a linguagem escrita, o livro e a escola são indissociáveis, entre si; assim como o são as linguagens audiovisuais e suas tecnologias (BRAGA, 2010).

Na visão de Braga (2010, p. 49), os gêneros televisuais ou cinematográficos propiciam lógicas peculiares de comunicação “são núcleo de outros tantos dispositivos interacionais na relação usuária dos produtos, nos processos de produção ou nas interações sociais sobre os produtos.” Nesse sentido, a presença do cinema na escola pode ser pensada como um dispositivo de renovação dos processos comunicacionais e interacionais em vias de constituição da linguagem na instituição “escola”.

De algum modo, todas essas estratégias de fenômenos da comunicação em instituições escolares e instâncias culturais estão envolvidas em processo de transformação da identidade e da subjetividade. Os diferentes textos culturais emergem como produtos do processo e carregam variados significados negociados e fixados a partir de um jogo de forças, mas o cinema enquanto arte extrapola esse reducionismo linguístico. Porém, historicamente, ele foi introduzido nas escolas como um instrumento em prol da representação de discursos, deixando de lado a possibilidade democrática da arte como criação, como transformação da realidade e não apenas descrição de uma visão de mundo ou, quiçá, de diferentes visões de mundo. Será?

1.1 Uma antiga relação escolar de cinema e seus deslocamentos hoje

O que quero deixar claro é que não podemos nos orientar pelas propostas de Bergala², por melhores que elas sejam (e são ótimas), sem entender que não vamos começar do zero, mas sim que já temos uma história construída na educação brasileira, cheia de contradições, preconceitos e mistérios, pois, de um modo geral, essas informações não têm uma ampla difusão na formação do educador brasileiro, mas mesmo assim ele encarna esse fascínio e esse preconceito e fica muito perdido diante da proposta de usar filmes dentro da escola.

(FRANCO, 2010, p. 16).

Questionar os princípios mais básicos da modernidade equivale não apenas a redefinir o significado da escolarização, mas também a colocar em questão a própria base de nossa história, de nossa crítica cultural e de nossas manifestações e expressões de vida pública. Com efeito, contestar o modernismo significa redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural. Bastaria essa razão para que a contestação atualmente feita pelos vários discursos pós-modernistas fosse considerada e examinada criticamente pelos educadores.

(GIROUX³, 1993, p. 42)

Em concordância com as epígrafes, seguiremos este capítulo na tentativa de mapear os processos culturais significativos nessa relação de duas formas: uma no modo como o currículo passou a conceber o cinema como educativo, e a outra no modo como esse currículo passou a ser problematizado dentro desse contexto. Refletindo sobre essa complexidade da cena social e cultural na escola contemporânea, Silva (2009) entende que é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas que precisam ser avaliadas. Ou seja, ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, os conhecimentos transmitidos pelas instâncias culturais são equiparados aos conhecimentos escolares na formação do sujeito.

Nesse sentido, tentamos perceber os indícios de como o cinema foi apropriado pela escola e a partir daí visto como educativo no Brasil. Ao final do século XIX, de acordo com

² Alain Bergala participou como conselheiro de um projeto de educação artística e de ação cultural na Educação Nacional, do Ministério da Educação da França, na gestão de Jack Lang, de 2000 a 2005. Esse autor desenvolveu uma experiência considerada revolucionária de cinema na escola. Sua proposta será abordada nos próximos capítulos, ao longo da discussão teórica, e na análise das aulas de cinema observadas – que tiveram fortes inspirações nessa iniciativa – que serão aqui apresentadas.

³ “Henry Giroux, se destacou nos Estados Unidos, na década de 80, em seus estudos que problematizam o currículo como política cultural. Nos seus últimos livros Giroux tem se preocupado cada vez mais com a problemática da cultura popular tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão. Embora sempre em conexão com a questão pedagógica e curricular, suas análises parecem ter se tornado crescentemente mais culturais do que propriamente educacionais.” (SILVA, 2009, p. 51).

Faria Filho e Vidal (2000), criava-se assim uma necessidade para existência de espaços próprios de escolarização. A escola passou a aderir a diversos materiais didáticos e pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros, entre outros). O “modo inovador” passou a fazer parte do contexto escolar, trazendo também a dificuldade de adaptar os espaços, “sob a pena de não colher, desses materiais, os reais benefícios que podiam trazer para instrução. [...] novos tempos escolares se impunham.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 24-25). Não havia nada mais inusitado que a introdução do cinema como ferramenta pedagógica nesse percurso.

Em seus estudos sobre teoria e forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001) nos abrem pistas de como é importante entender alguns embates pedagógicos enquanto construções históricas e sociais. Muitas dessas discussões podem ser confundidas com o questionamento da predominância da “forma escolar” e do “modo escolar de socialização” ou, ainda, o “fim da forma escolar”. Os autores ressaltam que muitas vezes essas discussões acontecem, pois “ao não situar o conjunto de acontecimentos no quadro de um processo histórico, torna-se impossível compreender as invariantes da forma escolar, as lutas e os conflitos através dos quais ela se constrói e perdura.” (p. 46). Em relação aos espetáculos, – o teatro, o cinema, o circo, as festas – por exemplo, é interessante notar a forma ambígua como a escola se portava.

De acordo com Faria Filho (2002), os espetáculos em espaços públicos e de pouco controle pelos agentes escolares eram vistos com grande desconfiança. Na perspectiva da escola, estes eram considerados pouco adequados a uma boa educação da infância e da juventude.

[...] o argumento era de que no mais das vezes, apelam para dimensões do humano – sobretudo a emoção, das quais a escola desconfia – e são sedutoras e se expressam em “linguagem” nas quais os sentidos, a construção dos sentidos, pode muito pouco ser pretensamente controlada. Em face disso, a escola vai, paulatinamente, encontrando formas de escolarizar tais espetáculos. (FARIA FILHO, 2002, p. 34).

Na visão dos educadores da época, o uso do cinema como educativo era preferencialmente voltado para contribuir com e na escola, incutindo e divulgando preceitos de higiene, normas de conduta e princípios de moralidade. Cabe destacar o peso da Igreja Católica que, de acordo com João Alegria (2010), se engajou no debate durante todo o século XX, estabelecendo uma relação contraditória com o cinema, predominantemente em oposição à cinematografia. Estes educadores regulamentavam uma censura inclusive nos filmes em cartaz.

Foram necessárias mais duas décadas até o final dos anos 1920, para que se desenvolvesse uma metodologia de apropriação da cinematografia para a educação formal e não formal no Brasil. Para isso, além do estabelecimento de técnicas de uso, houve um amplo debate moral, até que chegasse a um consenso sobre quais seriam as produções mais adequadas ou mais educativas. (ALEGRIA, 2010, p. 235).

Ainda de acordo com o autor, “nos primórdios da história do cinema, duas formas de expressão – a científica e a educativa – se confundiam, e a diferenciação entre essas noções surgiu no transcorrer do século XX.” (ALEGRIA, 2010, p. 232). E continua:

Após várias experiências e tentativas, no início da década de 1920, já se havia estabelecido um discurso social sobre o cinema e o filme educativo⁴. [...] Durante essa década se fez um grande esforço para sistematizar seu uso regular para a instrução e para educação. [...] Em vários países, observa-se a organização de um serviço oficial de censura cinematográfica. São relatados os primeiros estudos de metodologia do uso do cinema em sala de aula e realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas sobre o efeito do filme na instrução e na formação do caráter das crianças, adolescentes e adultos. Aparecem também os aparelhos portáteis de projeção e tomada de vistas permitindo certa popularização do consumo privado e doméstico dos filmes e da sua produção. (ALEGRIA, 2010, p. 239).

Conforme o autor, o uso do cinematógrafo veio somar-se aos novos processos de impressão e reprodução de fotografias e ilustrações na educação com a “promessa de tornar as lições mais interessantes dentro e fora da escola.” (ALEGRIA, 2010, p. 232). Naquele contexto, porém, educar englobaria também disciplinar em todos os aspectos, ou seja, era preciso criar formas de a população se apropriar do espaço urbano. Nesse sentido, a apropriação do cinema e dos filmes pela instrução pública deu-se na tensão entre a importância que se atribuía à verossimilhança da imagem-técnica para a aprendizagem e a preocupação com a capacidade dos filmes de influenciar comportamentos e formar hábitos.

⁴ O cinema aplicado à educação fez parte da experiência cinematográfica brasileira na década de 20; posteriormente, com a fundação em 1936 do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), houve uma diversificada produção. Os filmes educativos seriam não só os “que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entrecabo musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspectos da natureza ou da cultura.” (Decreto nº 2.1240, de 4 de abril de 1932 – Revista Nacional de Educação, 1932 apud MORETTIN, 1995).



Figura 1 – Turma de meninos – Cinema Educativo, 1931

Fonte: Arquivo Lourenço Filho (Classificação: LF foto 015 CPDOC – FGV).



Figura 2 – Turma de meninas – Cinema Educativo, 1931

Fonte: Arquivo Lourenço Filho (Classificação: LF foto 015 CPDOC – FGV).

O cinema educativo, entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social, foi debatido e defendido por muitos pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas nos anos 20 e 30, como Manuel Bergstmm Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto e Jonathas Serrano, entre outros, que também estavam preocupados com a introdução dos princípios da chamada Escola Nova nos currículos. (MORETTIN, 1995, p. 13).

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, ganhando força na primeira metade do século XX. Esse movimento, influenciado pela visão de John Dewey⁵ (1916), propunha que o ensino deveria se dar pela ação, ou seja, o “aprender fazendo”, preocupado com o mundo em transformação, diferente do ensino estático. O movimento se instaurou na realidade escolar interferindo diretamente nas relações de ensino-aprendizagem e propostas pedagógicas e curriculares.

Em 1961, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, J. M. L. Peters escreveu livro chamado “A Educação Cinematográfica” (1961) e que naquele contexto histórico o cinema já vinha sendo mundialmente reconhecido por outros aspectos mais amplos e artísticos na educação dos jovens. Já havia uma preocupação também

⁵ Filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação.

em evitar o cinema apenas como “filmes de ensinamento”, ou seja, um uso meramente ilustrativo em sala de aula. A arte em geral se transformava cada vez mais e o sentido de transformação passou a sobressair ao sentido de transporte.

Para além de uma concepção instrumental de cinema educativo, de acordo com o estudo exploratório de Duarte e Tavares (2010, p. 26), é possível “identificar a presença de perspectivas educativas em manifestos, textos e filmes ligados a movimentos estéticos fundadores do cinema como forma de arte.” Os autores apresentam algumas “reflexões acerca de como esses realizadores pensavam o cinema enquanto dimensão política, que se efetivava a partir de escolhas estéticas e que tinha, portanto, um caráter educativo/pedagógico implícito.” (p. 26).

Em algumas das primeiras pedagogias do cinema, por exemplo, iniciadas desde os tempos de Georges Méliès (1909), considerando suas invenções de efeitos especiais, suscitavam uma “pedagogia da imaginação”, que expandia de forma criativa a técnica do cinematógrafo patenteado pelos irmãos Louis e Auguste Lumière, em 1895, na França.

Os primeiros passos para que as imagens do cinematógrafo fossem tomadas com fins expressivos viriam a ser dados pela vanguarda francesa do início do século XX, um conjunto de artistas e intelectuais de várias áreas que, tendo entrado em contato com o cinematógrafo, decidiu explorar, criativamente, as potencialidades da imagem em movimento. Favorecidos pela atmosfera revolucionária das artes plásticas (dadaísmo, cubismo, expressionismo), pela importância atribuída ao cinema como meio de expressão e pelo forte apelo popular das exposições públicas dos primeiros filmes narrativos, alguns artistas começaram a experimentar a nova técnica com o intuito de criar uma nova forma de arte. Para eles, o que vinha sendo feito no cinema até então era apenas a produção de um reflexo frágil das outras artes, uma mera transposição da literatura e do teatro para a imagem em movimento. [...] Esperava-se que a arte cinematográfica pudesse transpor sonho e imaginação para a tela, levando o espectador a experimentar a liberdade de pensar fora dos padrões morais impostos pelas normas sociais. (DUARTE; TAVARES, 2010, p. 27-29).

Outros movimentos e vertentes foram nascendo dessa lógica “não-racional” e “não-realista”, inspirada nos estudos de Freud (1939 apud DUARTE; TAVARES, 2010, p. 29), própria do inconsciente, à qual “somente se tem acesso pela arte e pelo sonho”. Influenciando significativamente o padrão de cinema feito nos EUA, o “cinema narrativo”⁶ vem tratar de um propósito que, mesmo se diferenciando das vanguardas antecessoras, promovia uma distinção mínima entre o real e o ficcional. Mantinha prioridade a “pedagogia da imaginação” e da

⁶ O chamado “cinema narrativo”, tendo o cineasta David Wark Griffith como um dos seus principais influentes dessa nova gramática, se distinguia dos movimentos anteriores pela característica de “construção de narrativas visuais dramáticas, que exploravam, acima de tudo, o universo interior das personagens.” (DUARTE; TAVARES, 2010, p. 29).

“fantasia”, e “em suas melhores obras, coloca milhões de espectadores em contato com as contradições presentes em tudo que é especificamente humano.” (FREUD, 1939 apud DUARTE; TAVARES, 2010, p. 30).

Ainda de acordo com o estudo exploratório de Duarte e Tavares (2010), ancorados numa estética marxista, com uma “pedagogia do real”, alguns cineastas russos, denominados Kinoks, vindos de uma esteira da revolução bolchevique e do movimento construtivista, traziam ideias voltadas para o fim da miséria e da opressão.

Dessa “pedagogia do real” emergem o “cine-olho” e o “cine-verdade”, as bases do que viria ser a chamada “pedagogia da estética realista”. Novos movimentos foram acontecendo no mundo inteiro, a Nouvelle Vague francesa e o Neo-Realismo italiano são os mais conhecidos. Ambos almejavam “oferecer ao espectador o incômodo e o mal-estar, e, com estes, a possibilidade de refletir, para, refletindo, modificar-se, e modificando-se transformar também a realidade a sua volta.” (DUARTE; TAVARES, 2010, p. 32).

No Brasil, influenciados por esses movimentos, idealizadores como Glauber Rocha e Nelson Pereira dos Santos revolucionam a cinematografia brasileira com o Cinema Novo (1950). Os filmes eram voltados ao contexto da realidade brasileira e com uma linguagem adaptada à situação social da época, abordavam temas fortemente ligados ao subdesenvolvimento do país.

Nesse contexto, no auge da década de 60, grandes agitações, transformações e movimentos ocorrem no mundo inteiro. Conforme Silva (2009), movimentos de independência das antigas colônias europeias; protestos estudantis na França e em outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos que caracterizavam aquele período. E hoje, que revoluções caracterizam esse tempo, que fronteiras estamos deslocando?

Dando continuidade à presente discussão teórica, Silva (2009) nos apresenta um panorama daquele período no campo de estudos do currículo, que também estabelecem algumas transformações significativas no campo da educação. Conforme o autor, na literatura estadunidense, acontece o movimento de reconceptualização; na literatura inglesa, o surgimento uma “nova sociologia da educação”, com as teorias Michael Young; na revisão brasileira, a “pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire; e nas literaturas francesas, as teorias de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Ainda de acordo com Silva (2009), avançando para as teorias pós-críticas do currículo, o Pós-Modernismo desconfia dos impulsos de uma teoria crítica do currículo que ainda depende do universalismo, do essencialismo e do funcionalismo do pensamento moderno. Do ponto de vista de uma crítica em tempos chamados de pós-modernos⁷, conforme Giroux (1993, p. 42), “no interior do discurso do modernismo, o conhecimento desenha suas fronteiras quase que exclusivamente a partir de um modelo europeu de cultura e civilização.” Nas palavras do autor,

[...] a contestação feita pelo pós-modernismo é importante para os educadores por que levanta questões cruciais com respeito a certos aspectos hegemônicos do modernismo e, por consequência, da forma como eles têm afetado o significado e a dinâmica da escolarização contemporânea. [...] Além disso, a crítica pós-moderna não contesta simplesmente os modelos culturais ocidentais dominantes, com sua noção de conhecimento universalmente válido; ela também nos situa no interior de um mundo que tem pouca semelhança com aquele que inspirou as grandes narrativas de Marx e Freud. Com efeito, a crítica pós-moderna chama atenção para as profundas mudanças de fronteiras (relacionadas com a crescente influência dos meios eletrônicos de massa e de tecnologia de informação), para a cambiante natureza das formas sociais e de classe nas sociedades capitalistas pós-industriais e para a crescente transgressão das fronteiras entre vida e arte, alta cultura e cultura popular, imagem e realidade. (GIROUX, 1993, p. 42).

O problema é a forma como a escola assume, conforme os valores dominantes, uma função estabilizadora desses novos processos. Nesse sentido, cabe destacar, segundo Giroux (1993), que o tema pós-moderno da cultura e da alteridade, por exemplo, não deixa de ter suas ambiguidades e problemas. O autor ressalta que:

[...] existe nesse discurso um perigo em afirmar a diferença simplesmente como um fim em si mesmo, sem reconhecer como a diferença é formada, anulada e revificada no interior e a despeito de relações assimétricas de poder. Falta aqui uma compreensão de como a diferença é forjada tanto na dominação quanto na oposição. Enquanto a redescoberta da diferença como uma questão estética e cultural deve ser aplaudida, existe uma tendência teórica em muitos discursos pós-modernistas a retirar a primazia das relações de poder e da política da discussão do outro-marginalizado. (p. 56).

⁷ No presente estudo abordaremos o discurso do pós-moderno de forma cautelosa, não como negação do modernismo, mas em suas asserções e suas ausências.

Levando em consideração essas ambiguidades, e conforme uma recente experiência francesa, realizada por Bergala⁸ (2000 a 2005), talvez fosse preciso reavaliar as perspectivas das relações, já muito antigas entre “Cinema e Pedagogia” na instituição escola. Ao participar como conselheiro do projeto de educação artística e de ação cultural na Educação Nacional, do Ministério da Educação da França, na gestão de Jack Lang, em 2000, esse autor desenvolveu uma experiência considerada revolucionária. Sua “hipótese-cinema” como hipótese de alteridade artística consiste em introduzir o cinema, como espaço de criação, numa relação pedagógica, desenvolvida no diálogo permanente com e entre os(as) estudantes. A proposta tem como objetivo se distinguir de outras abordagens tradicionais ao optar por não enclausurar a experiência de cinema na escola a uma “lógica disciplinar hegemônica”⁹.

De acordo com Bergala (2008), sem se prender a uma linearidade rígida e cronológica (tanto de uma contextualização da história quanto do próprio cinema em seus movimentos e manifestos), assistir e fazer cinema enquanto arte pode ser uma experiência que introduz história e elementos de linguagem cinematográfica por filiações temáticas, genéricas e estéticas de forma estrangeira aos discursos que já vêm prontos, sistematizados. Ou seja, nessa linha de pensamento, pressupõe-se que esse tipo de encontro com a arte cinematográfica na escola possa promover deslocamentos, simultaneidade de acontecimentos históricos e outros pontos de vista na linguagem constituída e em constituição.

Na opinião do pesquisador de cinema Ismail Xavier (2005, p. 89), por exemplo, o que importa “é a manifestação de um estilo de câmera, de uma nova narração, que não se apresenta como discurso construído ‘tijolo por tijolo’ (Kulechov¹⁰), mas como descoberta de uma realidade virgem, que o olhar vai encontrando e explorando.” De acordo com Anita Leandro (2001, p. 29), “por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação

⁸ Alain Bergala é cineasta e professor de cinema em Sorbonne Nouvelle, Paris III, Lyon II e Rennes II. É autor de filmes de ficção e documentários, entre os quais se destacam *Falsos fugitivos* (1982), *Cesar Pavese* (1995), *Fernand Leger, os motivos de uma vida* (1997) e *Les fioretti de Pier Paolo Pasolini* (1997). Organizou vários cadernos ou fichas pedagógicas sobre filmes em *École et Cinéma*, organismo que promove atividades pedagógicas e eventos ligados ao cinema. Além disso, é diretor de *L'Eden Cinéma*, uma coleção de DVDs livres de direitos para difusão em sala de aula. Autor de vários livros e artigos sobre cinema, foi redator e editor da renomada publicação *Cahiers du Cinéma*, na qual começou como colaborador. (FRESQUET, 2010, p. 206).

⁹ Podemos considerar essa lógica dentro do que consideramos como um problema na maneira como a escola assume uma forma hegemônica de legitimar valores, a partir daqueles que de alguma forma são dominantes. Na visão de Bergala (2008, p. 30) “por sua natureza, a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes.”

¹⁰ Lev Vladimirovitch Kulechov (14 de janeiro 1899 em Tambov – 29 de março 1970 em Moscou) Ajudou a fundar a primeira escola de cinema do mundo, a Escola de Cinema de Moscou. Suas teorias diziam basicamente que a essência do cinema era a montagem de duas imagens em justaposição.

secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam.” Em “Lições de Roteiro por JLG”¹¹, a autora aborda no resumo de seu estudo que:

[...] se ao roteiro escrito cabe o mérito de ter permitido o apogeu do cinema clássico hollywoodiano e os grandes momentos de diálogo do cinema francês, a tradição de escrever previamente o que se vai filmar é, em contrapartida, responsável pela hegemonia de narrativas fechadas, de tipo aristotélico, baseadas na identificação psicológica, narrativas que já trazem em si a solução dos problemas apresentados e que, por isso mesmo, inibem uma relação didática do espectador com o filme. (LEANDRO, 2003, p. 1).

Se referindo Jean-Luc Godard, cineasta sem roteiro, a autora considera que “essa improvisação se torna um método a partir do qual o filme se constrói ao mesmo tempo em que ele estabelece uma relação de aprendizagem com o espectador.” (LEANDRO, 2001, p. 685). Voltando à questão das abordagens pedagógicas tradicionais, a autora acredita que estas apelam para “mensagem a ser transmitida” (JACQUINOT, 1977 apud LEANDRO, 2001), ou seja, a “pedagogia do transporte”, remetendo a mesma ação do ensino bancário tão problematizado por Paulo Freire. Nesse sentido, percebe-se a carência de uma pedagogia mais híbrida em relação aos possíveis desdobramentos dessa arte na educação básica.

Estudos no campo da Arte Educação que problematizam a instrumentalização das artes em geral já vêm contribuindo para as perspectivas de construção de um currículo inerente às práticas pedagógicas híbridas e hibridizadoras dentro e fora do contexto escolar (BARBOSA; AMARAL, 2008). Por outro lado, segundo Fresquet (2010, p. 205), se tentarmos relacionar essas práticas com algumas teorias do cinema que o concebem como substituto do olhar, arte, linguagem, escrita, pensamento, ou manifestação de afeto do desejo (AUMONT; MARIE, 2003), identificaremos que a perspectiva do cinema como arte mostra-se a mais ausente no cenário escolar. Como afirma Ramos (2010, p. 162), o campo de estudos de cinema:

[...] não se trata do ensino prático de como fazer cinema e também não é o estudo de mídias, nem das humanidades, das artes plásticas, da literatura, ou do teatro. É tudo isso, trazendo em seu centro irradiador a forma narrativa cinematográfica em sua unidade, os filmes, interagindo com seus autores.

Em relação a essa interação com os autores dos filmes, pensando num contexto escolar e na proposta idealizada por Bergala, ela vem acontecendo através de cineclubes com debates e presença de cineastas e estudiosos do tema, participação em festivais, projetos de

¹¹ Jean-Luc Godard, cineasta francês, um dos idealizadores da Nouvelle Vague (Nova onda), um movimento artístico que se insere no movimento contestatório próprio dos anos 1960.

pequenos exercícios de documentário, entre outros. Dessas interações com filmes e cineastas, as percepções e o pensamento em relação à linguagem em constituição ganha dimensões de significação social na aprendizagem de forma constitutiva. Encarando a constituição da linguagem como transformadora e não apenas descritiva de realidades, Leandro (2010, p. 80) relembra uma afirmação do cineasta Jean Luc Godard de que o “*travelling*”¹² é uma questão de moral”:

[...] há um projeto político para o cinema, um projeto que submete a escolha estética a uma necessidade ética, abrindo espaço para que uma pedagogia da imagem possa, enfim, ser pensada na companhia de filmes. [...] O pressuposto desse projeto ambicioso desenvolvido pela equipe Lang-Bergala continua, na sua essência, a questão da moral acima mencionada: a aprendizagem da arte cinematográfica na escola deveria suplantar a visão pedagógica dominante, que via no cinema apenas uma linguagem¹³. O estudo da produção de sentido num filme tinha sua validade reconhecida, mas o projeto propunha ir além desse modelo familiar.

Bergala (2008) propõe uma “pedagogia da criação”, seu objetivo não é ensinar cinema, mas trazer para esse espaço a possibilidade de criar e, quiçá, de (re)inventar.

Talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bem diferentes. (BERGALA, 2008, p. 33-34).

Nessa diferença de perspectivas é que o autor distingue “iniciação” de “ensino”, trata-se então de pensarmos algum sentido renovador na relação pedagógica que potencialize a presença de filmes nessa fase da vida e formação na educação básica. Na visão de Leandro (2010, p. 80-81), a “pedagogia do cinema deveria apoiar-se numa abordagem do filme como arte. Isso permitiria ultrapassar os conhecimentos adquiridos com a tradição linguística, semiológica e semiótica, levando a sala de aula a vivenciar a experiência do sensível proporcionada pelas obras.” Em relação ao sensível, segundo Bergala (2008, p. 62):

Pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado. [...] Quando a escola obriga a aprender – com o objetivo de qualificar os estudantes para sua futura inserção social, e ela deve fazê-lo – ela não tem

¹² Vanoye, Frey e Goliot-Lété (1998) explicam que o *travelling* mostra qualquer movimento da câmera verticalmente ou horizontalmente no estúdio quando as condições de disparo são ideais, a câmera é montada em um carrinho com rodas que se move sobre trilhos. No entanto, para fazer disparos, usar meios diferentes: cadeira de rodas, carro, helicóptero, etc.

¹³ No sentido de transporte de visões de mundo, sem considerar seu poder de criação.

obrigatoriamente por referência primeira favorecer a possibilidade de um encontro individual e decisivo com uma obra. Esse encontro individual depende mais de uma iniciação do que da aprendizagem, e a escola nunca poderá programá-lo ou garanti-lo.

A indagação feita por Bergala (2008, p. 32) é a seguinte: “Será que uma instituição como a Educação Nacional pode acolher a arte (e o cinema) como um bloco de alteridade? Esse trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo?” Segundo o próprio autor, uma resposta se impõe: “a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o ‘único’ lugar onde esse encontro com a arte pode se dar.” (p. 32). Nesse sentido, do ponto de vista de um discurso pós-moderno, podemos considerar que:

A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais e seu apelo para que realize uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino e da aprendizagem como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica. Nessa visão, a pedagogia não é reduzida ao frio imperativo metodológico de ensinar interpretações conflitivas sobre o que conta como conhecimento. (GRAFF, 1978 apud GIROUX, 1993, p. 65).

É nessa condição radical e crítica de formas de ensino que este estudo privilegia a proposta de Bergala (2008), e em sua hipótese de alteridade de um contato artístico, na qual o autor enfatiza a necessidade de se conhecer gêneros cinematográficos, selecionar “planos”, e a partir desse contato ter relação com os outros saberes em transformação, demandando outras formas de ensino que não se reduzem apenas a interpretações.

Duarte (2002) nos aponta o caráter educativo dessa relação, no sentido de que muitas das concepções veiculadas em nossa cultura têm como referencial os significados que são constituídos das relações que foram construídas, tanto entre estudantes e professores quanto entre espectadores e filmes. A autora discute esse tema a partir de dois autores – Émile Durkheim e George Simmel –, de correntes distintas da teoria sociológica que buscam explicações para a dualidade entre sociedade e indivíduo. Na visão de Duarte (2002), a educação e o cinema são formas de socialização dos sujeitos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo e subjetividades. Em seu estudo, ela nos apresenta como o cinema é compreendido enquanto prática social, concebendo que o significado cultural de um filme depende do contexto em que é “visto ou produzido”.

Levando em conta esse caráter educativo do cinema apontado pela autora, professores e estudantes poderiam estabelecer conexões entre as dimensões culturais do campo educacional em sociedade no que diz respeito à pedagogia escolar e a pedagogia do cinema que também produzem e negociam discursos. Pelo fato de ambas terem influenciado historicamente na constituição das explicações de mundo na sociedade ocidental, acreditamos que “ver e produzir” exercícios audiovisuais com inspirações no cinema, como alteridade de criação artística, seria uma forma de colocar essas negociações simbólicas em contexto de aprendizagem escolar. Em relação à “dimensão político/educativa da estética na difusão do cinema na escola”, a Duarte e Tavares (2010, p. 36) defendem que:

[...] o cinema – como a arte em geral – é pedagógico em si mesmo, e sua pedagogia está intimamente relacionada às escolhas técnicas e estéticas a partir das quais as obras cinematográficas são construídas. Acreditamos que, ao longo de sua história, a sétima arte assumiu – para seus criadores e para o público – distintas formas e dimensões políticas que vieram a desempenhar papéis educativos diferenciados na sociedade. Compreender a pedagogia própria do cinema (que se expressa no modo como são produzidos os significados), identificar os pressupostos que subsidiam as diferentes concepções cinematográficas e revisitar documentos e depoimentos de cineastas que inauguram movimentos e ou estilos são estratégias que implicam olhar o cinema por outro ângulo, levando em conta o impacto das escolhas técnicas e estéticas e a superação da dicotomia clássica entre o real e o ficcional. Pensar o cinema como arte é, nas palavras de Federico Fellini, percebê-lo como “um modo divino de contar a vida”.

Nas palavras de Fellini podemos perceber a importância da eleição do cinema como um modo de contar a vida que rompe as fronteiras e ultrapassa os limites pedagógicos existente nas relações e regras institucionais que predominam as formas como a escola elege um modo de contar a história do mundo, os personagens, seus papéis, suas importâncias. Ou seja, conforme os autores, a pedagogia do cinema está intimamente relacionada às escolhas técnicas e estéticas a partir das quais as obras cinematográficas são construídas. São essas escolhas técnicas e estéticas de um filme que poderiam ser privilegiadas numa relação escolar.

Leandro (2010) questiona a longa história da relação entre cinema e pedagogia, pressupondo que talvez esta não passasse de uma feliz coincidência de pontos de vista, ou seja, uma confluência de posições políticas na escolha do lugar a partir do qual se constrói uma imagem de mundo:

[...] definido dessa forma, como gesto político que rege a construção do olhar, o ponto de vista torna as dimensões estéticas e ética do cinema indissociáveis, suscitando um debate que concerne, finalmente, não só a arte cinematográfica, mas também à escola, lugar que, da mesma forma, enfrenta

problemas como a organização do espaço, a relação com o tempo e questionamento do poder discursivo (p. 80).

A condição de relação com o tempo e questionamento do poder é essencial quando “podemos pensar no percurso sempre renovável que a evolução do significado tem na vida do sujeito, enquanto se torna um ser cultural, contribuindo ativamente, nessa mesma evolução.” (FRESQUET, 2008, p. 50). De acordo com Fresquet (2007), há uma questão principal a ser abordada que diz respeito à maneira como alguém se torna um membro de uma determinada cultura. Em suas palavras, como todos os atores sociais, “mediante permanente negociação, crianças e jovens tornam-se parte do mundo cultural e contribuem para sua reprodução” (p. 50).

Por outro lado, de acordo com Bergala (2008, p. 97), “somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores.” Em relação à importância de se levar em conta uma forma de pensar a polêmica “educação do olhar”, de acordo Ramos (2010, p. 163):

[...] em função do movimento contínuo, e da ampla quantidade de elementos que marcam a estilística¹⁴ cinematográfica, analisar exige uma verdadeira educação do olhar. O objetivo desta educação deve ser o abandono dos níveis mais imediatos de conteúdo, conseguindo o “leitor” elevar-se até a dimensão da *mise-en-scène*¹⁵ propriamente.

Ou seja, trata-se muito mais das possibilidades cinematográficas do que uma relação direta de conteúdo e informação. Ramos (2010) também acredita na possibilidade de se estudar cinema hoje assim como se estuda literatura. Em suas palavras, porém, ele ressalta que “é importante não confundir mídia e forma narrativa veiculada nesta mídia” (p. 164). Ou seja, “o cinema está para a mídia que o veicula, assim como a literatura está para a mídia livro.” (p. 164). Em consonância com esse pensamento, segundo Coutinho (2010, p. 7), “embora o cinema e a literatura sejam universos distintos, cada um com sua linguagem específica, ambos sempre compartilharam afinidades intrínsecas e vêm mantendo um diálogo profícuo ao longo dos tempos.” O autor argumenta ainda que essa “interação, interseção e diálogo” não se limitam as adaptações.

¹⁴ O ponto clássico da análise fílmica é a montagem, conceito em moda dos anos 1920 até os anos 1960. Elementos estilísticos como profundidade-de-campo, plano-sequência, entrada e saída de campo, espaço fora-de-campo, *mise-en-scène*, *raccord*, falso *raccord*, olhar, interpretação de atores, música, falas, roteiro, fotografia, cenografia, etc., compõem os tijolos sobre os quais se constrói a estilística cinematográfica. (RAMOS, 2010, p. 163).

¹⁵ Encenação.

Estas possibilidades não se resumem ao trabalho de transposição de enredos de um livro para um filme, nem à mera ilustração, através de imagem em movimento, das narrativas literárias. [...] No vasto e multifacetado espaço das conjunções/disjunções entre os dois meios incidem, além das adaptações fílmicas de tramas inscritas, outras vias possíveis de relação: cruzamentos implícitos, cumplicidades íntimas, contaminações, diálogos subliminares, citações, evocações oblíquas e “transcrições”. (COUTINHO, 2010, p. 7).

A relação pedagógica com o cinema, centrada na criação, também pode considerar o nível que as técnicas de reprodução, som e imagem atingiram. Podem ser consideradas não apenas em condições de serem aplicadas, democratizando as obras de arte do passado e do presente, modificando seus modos de influência, mas também de que elas mesmas se tornem formas originais e renováveis de arte.

Embora já tenha possuído a chancela de novidade tecnológica, Estudos de Cinema é atualmente um campo acadêmico que, na maior parte de suas disciplinas, não encontra no fator de renovação tecnológica um elemento determinante. Trata-se de uma forma discursiva com imagens e sons, estabilizada, predominantemente narrativa, que oscila entre a tradição da vanguarda – onde costumamos encontrar formações mais fragmentadas/poéticas – e o modelo mais clássico. Além de sua forma ficcional, podemos igualmente localizar a tradição documentária, a ser determinada, predominantemente, a partir de um discurso de caráter assertivo sobre o universo exterior à câmera. Em termos de linguagem, a narrativa ficcional e a narrativa documentária possuem proximidade entre si, apesar de particularidades histórico-estilísticas. A definição do campo cinematográfico como relativo a uma forma de narrar com estrutura estável, não implica em ignorarmos as constantes formulações inovadoras. Fato que é próprio tanto ao cinema como a outras artes. (RAMOS, 2010, p. 164).

Mas em relação à tradição cinematográfica, de acordo com Ramos (2010), a noção de que ela precisa ser estudada em sua confluência com outras mídias advém de um raciocínio falacioso, fixado na renovação tecnológica. Na visão do autor, “o cinema, por ter em sua base imagens e sons captados maquinicamente, através de técnicas audiovisuais, é particularmente sensível a esta ideologia.” (p. 165). Mesmo levando esse pensamento em consideração, quando o cinema entra no espaço escolar, de acordo com Fresquet (2010, p. 204):

[...] as novas tecnologias vêm produzindo uma pequena, embora significativa, revolução nas relações da escola com o cinema. A leveza e a simplicidade de operação de equipamentos e programas de edição, cada vez mais acessíveis em custo e uso, facilitam que o cinema penetre o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples: curtas-metragens de animação e ficção; documentários; cinema-teatro; pequenas filmagens com celulares ou câmeras digitais de fotografia, para citar alguns exemplos. Essas produções pretendem aproximar, de um modo cada vez mais contundente, a experiência do cinema e a educação formal.

Diferente de pensar somente na renovação dos equipamentos e tecnologias na escola trata-se de pensar em aprendizagens que podem ser associadas às novas técnicas de reprodução, tendo em vista a transformação e o desenvolvimento sociocultural, associar arte e cultura ao processo de criação e significação de imagens em movimento no pensamento e no agir dos sujeitos.

1.2 Experimentando um cinema em/de transformação na relação escolar

Se fizermos aqui um esforço para pensarmos e efetivarmos o cinema na escola, não se trata de defender uma diferença de natureza em relação às outras artes ou em relação a outros meios de expressão, que daria ao cinema o direito de estar na sala de aula, na escola. Mais de um século de cinema nos dá a certeza de sua impureza: os filmes estão sempre imbricados, misturados a tantas outras formas de expressão e muitas outras formas de diálogo com os espectadores. Da publicidade ao Youtube, da tevê ao elevador, somos exploradores de naturezas eletrônicas, coloridas, ruidosas. Não existe cinema fora desse universo.

(MIGLIORIN, 2010, p. 105).

A tenacidade é hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não são mais humanos que os outros; na maioria 'bárbaros', mas não no bom sentido. Porém, outros precisam instalar-se, de novo e com poucos meios. São solidários os homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juros e com juros dos juros. 1933.

(BENJAMIN¹⁶, 1994, p. 119)

De acordo com essas epígrafes, nesta parte do estudo tentaremos articular algum sentido transformador, concebendo o cinema como parte histórica e também constitutiva de novas linguagens/culturas que hoje são percebidas como centrais nas relações de poder em sociedade. Ao falar de sua experiência, Bergala (2008, p. 107) faz referência ao que Walter

¹⁶ Walter Benjamin é de origem judaica e nasceu em Berlim, em 1892. Em um texto de 1915, intitulado “A vida dos estudantes”, sustentou que a teoria precisava ser independente não só dos interesses do Estado como dos interesses imediatos de grupos particulares: precisava se esquivar do utilitarismo para preservar sua inquietação e poder de questionar tudo, atuando como uma ‘revolução permanente do espírito.’” (KONDER, 1989 apud OLIVEIRA, 1996). No início do século XX, foi membro inspirador no instituto para pesquisa social da Escola de Frankfurt.

Benjamin teorizou como diferenciação entre a obra única (e a aura que lhe corresponde) e sua reprodução técnica em múltiplos exemplares, comparando ao salto qualitativo que as cópias de filmes em DVD deram enquanto suporte pedagógico em relação aos antigos VHS. O autor considerou esse avanço qualitativo, mas reconhece e ressalta uma enorme diferença entre se projetar um filme nos cinemas e nas escolas.

Por outro lado, a noção benjaminiana de cinema enquanto arte na era de sua reprodutibilidade técnica traz uma ideia de emancipação, justamente pelo poder de deslocamento e democratização de acesso a significação social das obras e seus dispositivos. De acordo com Benjamin (1994, p. 187-188), a “liquidação”¹⁷ da aura na obra de arte é importante, pois “quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica.”

Além disso, na medida em que a reprodutibilidade técnica das obras se aperfeiçoava, outros “heróis” eram criados ou deslocados, novas linguagens estariam sendo vivenciadas e, portanto, novas experiências emergiam de forma mais democrática por serem sempre imprevisíveis. Benjamin nos convoca a pensar a origem da linguagem como manifestação criativa do sujeito e não simples repetição de trocas sociais com o outro. Esse processo é vivenciado diariamente nas escolas, assim como em outras instâncias culturais que também são instituidoras.

Na perspectiva de Benjamin, entende-se que quando a experiência de significar e atribuir valor socialmente se abre para um número cada vez maior de pessoas, a hierarquia de sacralização da “aura” nas obras de arte perde o seu significado para além de uma questão de contemplação. Nesses deslocamentos de sentidos a transformação social da arte modifica a própria valorização dela como objeto de culto, podendo passar do seu estado de ritual ao político. Em outras palavras, quando a obra de arte passa a ser feita cada vez mais para ser reproduzida, outras formas mais democráticas de valorização e apropriação das artes emergem dessas “trocas” sociais. Não como meras repetições de ações, mas produzindo novos sentidos na passagem de uma experiência a outras imprevisíveis. Essa relação cabe à crítica feita ao uso meramente instrumental do cinema na escola.

Benjamin nos convoca a pensar nas sensibilidades e alterações nas atitudes das massas em sua aproximação com a arte como um conhecimento em seu caráter de coletividade. Esse conhecimento estava cada vez mais atrelado ao desenvolvimento cultural e artístico da era da reprodutibilidade técnica. Passando da fotografia ao movimento que ela

¹⁷ Liquidação pode ser entendida como eliminação e como comercialização, nesse caso a comercialização está relacionada a outros valores em sociedade, não necessariamente em moedas, mas em termos de poder simbólico.

ganhou no cinema, esse desenvolvimento provocava mudanças no próprio estatuto de arte. A linguagem e os discursos passam a associar a transformação cultural ao processo de significação social de uma obra.

O autor acreditava nesse movimento como “espaço de experiência” e “emancipação” das massas. Intensificando o “valor de exibição” como distração, distanciando-se do “valor de culto”, e justamente por isso, em meio ao processo de globalização da cultura ocidental, o cinema foi um dos primeiros espaços abertos de trocas discursivas.

[...] através da distração, como ela nos é oferecida pela arte, podemos avaliar indiretamente, até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas. E, como os indivíduos se sentem tentados a esquivar-se a tais tarefas, a arte conseguirá resolver as mais difíceis e importantes sempre que possa mobilizar as massas. É o que ela faz hoje em dia, no cinema. A recepção através da distração, que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constituiu o sintoma de transformações profundas nas estruturas perceptivas, tem no cinema o seu cenário privilegiado. E aqui, onde a coletividade procura a distração, não falta de modo algum a dominante tátil (que se efetua pelo hábito), que rege a reestruturação do sistema perceptivo (dominante ótica). (BENJAMIN, 1994, p. 192).

Para estudar esse padrão, nas palavras de Benjamin (1994, p. 167), “nada é mais instrutivo que examinar como suas duas funções – a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica – repercutem uma sobre a outra.” A reprodução técnica tinha uma autonomia capaz de ajustar e selecionar o seu ângulo de observação, acessíveis à objetiva da câmera, mas não acessíveis ao olhar humano. Não apenas o ângulo, mas o movimento da imagem, podendo fixar em câmera lenta o que também foge ao olhar humano. Além disso, a reprodução técnica coloca a obra original em lugares impossíveis para o “aqui e agora” de quando foi produzido o original. Nas palavras do autor, “a catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ao ar livre, pode ser ouvido num quarto.” (BENJAMIN, 1994, p. 168).

Na concepção de Benjamin, a era da reprodutibilidade técnica, diferente da manual, sobretudo quando se problematizava a questão da autenticidade, seria antagonicamente como um antídoto de pretensões de dominação cultural. A cada cópia espalhada em diversos contextos, novos ângulos eram criados e experimentados. Dessa forma, podemos compreender melhor a potencialidade que o filósofo concebia ao cinema como principal agente de transformação cultural ao nos lançar a uma grande “liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura.” (BENJAMIN, 1994, p. 169).

Com a representação do homem pelo aparelho, a autoalienação humana encontrou uma aplicação altamente criadora. [...] Não se deve, evidentemente, esquecer que a utilização política desse controle terá que esperar até que o cinema se liberte de sua exploração pelo capitalismo. [...] Cada pessoa hoje em dia, pode reivindicar o direito de ser filmado. (BENJAMIN, 1994, p. 180-183).

Em termos de utilização política desse controle ao qual Benjamin se refere, já existe uma percepção da regulação da cultura e da dimensão estética que o exercício das formas de poder tem em seus contextos históricos. Para além de uma questão de “aura” ou de emancipação da arte, é preciso reconhecer que antes da fotografia e do cinema a representação do homem já era objeto da arte e da literatura moderna. É justamente essa representação do outro, do ponto de vista do outro legitimador, que começa a ser problematizada, é por essa porta, sendo o homem o próprio o objeto da arte que ele encontrou uma forma criadora no mundo da arte, e não só a emancipação das formas de arte.

Em concordância com esse pensamento, de uma forma mais contemporânea, sobretudo problematizando uma relação escolar, nos inspiramos na visão de Martín-Barbero (2006), pesquisador colombiano de comunicação e cultura na América Latina, e um dos expoentes nos Estudos Culturais. De acordo com a leitura que o autor nos apresenta de Benjamin, ele nos chama atenção não somente para uma questão tecnológica que recriava o estatuto da arte, mas como esta relação entre arte e tecnologia possibilitava uma significação social e participativa ainda maior em seu caráter político e de coletividade. Na visão do autor, Benjamin já apontava a importância que elementos estéticos teriam na criação de novas linguagens, usos e percepções dela em sociedade, para além do bem ou do mal.

Nesse sentido, conforme o autor, Benjamin teria esboçado algumas chaves para pensar o não pensado sobre a relação entre o “valor da exibição” e o “valor de culto”. Esse pensamento traz “o popular na cultura não como sua negação, mas como experiência e produção. [...] Pois, em contraste com o que ocorre na cultura culta, cuja chave está na obra, para aquela outra a chave se encontra na percepção e no uso.” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 72-80). Martín-Barbero (2006, p. 81) problematiza, ainda, que “trata-se então, mais que de arte ou de técnica, do modo como se produzem as transformações na experiência e não só na estética.”

Ao analisarmos esse pensamento, em concordância com Martín-Barbero (2006), não podemos abrir mão da leitura de outros textos de Benjamin como, por exemplo, “Experiência e pobreza”, no qual Benjamin (1994, p. 115) nos indaga sobre “qual o valor de todo o nosso patrimônio se a experiência não mais o vincula a nós?” Em suas palavras, “de resto, essas

criaturas também falam uma língua inteiramente nova. Decisiva, nessa linguagem, é a dimensão arbitrária e construtiva, em contraste com a dimensão orgânica.” (BENJAMIN, 1994, p. 117). Ou seja, não se tratava de pensar “nenhuma renovação técnica da língua, mas sua mobilização a serviço da luta ou do trabalho e, em todo caso, a serviço da transformação da realidade, e não da sua descrição.” (p. 117).

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de desceite possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes e inexperientes. Muitas vezes podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. [...] Podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto. Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”. (BENJAMIN, 1994, p. 118).

A reflexão de Martín-Barbero (2006) em relação ao pensamento de Benjamin é fruto de uma percepção anarquista da nova problemática cultural estabelecida pelas relações entre arte e tecnologia. Na estética, “a imagem é a lúdica percepção da cultura como espaço não só de manipulação, mas também de conflito, e a possibilidade então de transformar em meios de deliberação as diferentes expressões ou práticas culturais.” (p. 44). Conforme o autor, em um primeiro momento a reflexão benjaminiana trata da tecnologia como tema, da afirmação do tecnológico no espaço das artes, mediante a introdução recorrente das novas ferramentas e aparatos técnicos. Mas em um segundo momento:

[...] já não se trata apenas da inclusão de elementos mecânicos figurativos na esfera da arte, mas o fato de esses temas testemunharem a mudança de estrutura social e sugerirem novos caminhos ao mesmo tempo sociais e plásticos. O mundo da indústria incluía a participação artística do homem não só como espectador, mas também como ator, pois o conceito de beleza na obra de arte é substituído pelo desejo de significar [...]. Em um cinema cuja máxima expressão será Tempos Modernos, é apresentado um proletário “pré-político”, homem com fome, torpe, golpeado continuamente pela política, e mesmo assim dotado de uma capacidade de significar, de uma força representativa imensa, tanta que sua anarquia, discutível politicamente, talvez represente em arte a forma mais eficaz da revolução. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 45-46).

Pela sua condição de aproximação com a massa, no sentido de coletividade, o cinema se constituiu como uma quebra de tradição nas formas como a cultura se apropriava da arte e vice-versa, influenciando em sua própria reprodução e criações. No campo da educação, Martín-Barbero (2006) se refere a uma sensibilidade especial para a transformação dos

modelos pedagógicos que tenham o desejo de participação. A autenticação da arte se daria em sua capacidade de expressar a voz coletiva se opondo a uma única forma eleita hierarquicamente de arte.

Em relação ao nível que as técnicas de reprodução atingiram, retomando o pensamento de Benjamin (2002), “nada é mais revelador do que a maneira com as quais duas de suas diferentes manifestações – a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica – atuaram sobre as formas tradicionais de arte.” (p. 224). A leitura de Martín-Barbero (2006) sobre essa visão benjaminiana nos convoca a pensar novos modelos pedagógicos que potencializem não apenas a transformação estética, mas a experiência de criação, circulação, reprodução e recepção das manifestações artísticas e culturais. Nessa visão, uma relação pedagógica de cinema enquanto arte nas escolas poderia integrar processos de aprendizagem como uma questão cultural e de conhecimento criando novas linguagens e sentidos de mundo.

2 APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS AULAS DE CINEMA DO CINEAD – CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER

Depois do big-bang do encontro, se este ocorreu, o papel da escola deveria ser o de facilitar um acesso maleável, permanente, vivo, individualizado ao filme. E iniciar as crianças a uma leitura criativa, não apenas analítica e crítica. Essa abordagem será fragmentária, feita de idas e vindas, de frequência assídua de pedaços de filmes que foram sendo apropriados, de releitura, de trocas com outros “amadores” dessa obra, às vezes de iconoclastia. A escola deve aceitar que o processo leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento do entretenimento mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, por uma lenta impregnação, para a qual é preciso simplesmente criar as melhores condições. A ideia do espectador-criador é uma ideia forte e pouco familiar à escola, que tem tendência a passar um pouco rápido demais à análise, sem deixar à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade.

(BERGALA, 2008, p. 65)

Desenvolvido de 2007 a 2009, inicialmente o projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) teve por objetivo estudar as possibilidades de aprender e questionar as aprendizagens, a partir de uma diversificação de experiências do cinema, em diferentes espaços educativos e culturais, visando à desconstrução dos muros entre universidade, cinemateca e escola – instituições públicas –, fazendo um recorte específico sobre infância e adolescência.

Crianças e adolescentes aprendendo algo do cinema e produzindo filmes pela primeira vez no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ era o grande desafio que se aproximava nos finais de 2007. Naquele ano, o projeto funcionava com uma modalidade na qual uma equipe de professores e estudantes universitários se reunia para analisar filmes sobre infância e adolescência selecionados na cinemateca do MAM. Ainda no mesmo ano, o projeto ampliou uma segunda modalidade para continuar a analisar filmes sobre a infância e adolescência, convidando as crianças e os(as) adolescentes, estudantes do CAp, como copesquisadores de sua própria realidade. Esta segunda modalidade da pesquisa consistiu em estudar os debates que resultaram da exibição de filmes na escola, valorizando a autoria própria dos(as) estudantes.

Em 2008 esta possibilidade atingiu o “fazer”. A criação da escola de cinema no CAp permitiria o início da terceira modalidade de pesquisa do CINEAD sobre o fazer produções

audiovisuais de iniciação/inspiração no cinema em contexto escolar, crianças e adolescentes na produção da própria cultura em situação de aprendizagem. Dessa forma, em alguma medida, a segunda modalidade da pesquisa se articula com a terceira, no sentido da importância de formar espectadores cujo “fazer” se aprimora e cresce com o “olhar” (FRESQUET; XAVIER; OLIVEIRA, 2008, p. 153).

As aulas da escola de cinema resultam do esforço de uma equipe de pesquisadores, professores e estudantes de diversas unidades da UFRJ e outras, em particular da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da UFRJ, que acreditam que a educação tem muito a dialogar com o cinema. A posição em comum de todos os integrantes do projeto é conceber o cinema não apenas como uma mídia e sim como arte, cuja intensidade configura uma força única no que diz a sua potência pedagógica e política. Dessa forma, o objetivo é “centrar a pedagogia na criação”, fazer arte, em todos os sentidos da palavra, e trazer à tona conhecimentos a partir do embate entre diversas referências artísticas e culturais de cada envolvido.

As aulas acontecem uma vez por semana, como uma opção a mais no horário a contra-turno escolar, porém, não é obrigatória. A responsabilidade do planejamento e realização das aulas responde a uma equipe formada por: um professor universitário, um membro voluntário formado em cinema e/ou cineasta, estudantes bolsistas¹⁸. Na teoria e na prática, a equipe pedagógica segue a primeira dica de Bergala (2008), sob a hipótese-cinema com espaço de criação e alteridade artística nas escolas.

Nesse sentido, mesmo sem garantias, o que prevalece na escola de cinema do CINEAD é uma tentativa, uma experimentação de iniciação à arte cinematográfica. Segundo a coordenadora do projeto e da equipe de professores, a perspectiva de aprendizagem se dá em três tempos: aprender, desaprender e reaprender:

O processo bidirecional de transmissão e produção cultural leva-nos a pensar na interfunção do ensinar e do aprender, desde essa tripla possibilidade. A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Aprendemos com os outros, em experiências sociais, fundamentalmente naquelas mais intensas afetivamente. Por isso nos é tão difícil distinguir no

¹⁸ Em 2010, a equipe estava formada pela direção da escola, professora da Faculdade de Educação, um voluntário graduado em cinema, dois bolsistas da área da Comunicação Social e uma da Sociologia. Porém, algumas aulas contaram com a participação voluntária de alguns artistas, entre eles um fotógrafo, um músico e um escritor de literatura infantil. Esse ano a escola contou com a participação de estudantes da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), dando suporte nas aulas de edição de imagens. De modo geral, também se pode considerar que nesse semestre a escola também teve forte influência midiática, vivenciando processos de entrevistas e reportagens realizadas por emissoras de TV, *sites* universitários com estudantes, professores e pesquisadores sobre o projeto de Cinema para Aprender e Desaprender.

ato de aprender os valores dos pré-conceitos e inclusive desvinculá-los das pessoas das quais os aprendemos. Porém, é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes nem totalmente conscientes. Eles são carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais. E o cinema, que aprendizagens facilita? Que valores, conceitos, questões nos permite escovar a contrapelo para desaprender? (FRESQUET, 2007, p. 47-49).

Assim, a entrada do cinema no espaço escolar tem a chance de proporcionar o encontro criativo e também comprometido com o conhecimento e novos olhares sobre “possibilidades de existência”, alheios à realidade do dia a dia escolar sob os “véus” da rotina. Mas os professores sabem que, “é preciso que essa redistribuição de cartas promovida pela passagem ao ato de criação não seja escamoteada pela reprodução de papéis já instalados na turma – o que não é fácil [...]” (BERGALA, 2008, p. 204).

Na proposta de Bergala (2008), cada um dos professores assume a condição de *paqueur*¹⁹, “alguém que acompanha aqueles que ele deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável.” (p. 57). O autor ressalta também que o termo, ou conceito, *paqueur* – “passador” em português – vinha sendo utilizado de modo indiscriminado e pouco adequado. Em suas palavras, “hoje, todo mundo se decreta ‘passador’ para justificar [legitimar] ou enobrecer tarefas ou interesses em que não existe nem risco nem travessia.” (p. 57).

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 Estudantes a partir de 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. [...] É essa a diferença entre ensinamentos artísticos e a educação artística, entre ensino e iniciação. (BERGALA, 2008, p. 64-65).

Nesse sentido, a intenção do passador, que aceita correr um risco ou fazer uma travessia, é que os envolvidos nas situações das atividades partilhem o seu “não saber” e, ao mesmo tempo, a surpresa coletiva da descoberta no gesto de criação, tentando vivenciar a experiência artística juntos. Essa talvez seja uma das condições intrínsecas a potência pedagógica do cinema como espaço de novas relações do sujeito com o conhecimento. Para tentar exercitar formas de aprendizagem que aderem ao gesto de emancipação intelectual, a escola de cinema segue uma das estratégias metodológicas de “articulação e combinação de

¹⁹ Bergala (2008) ressalta em nota que esse termo foi inventado por Daney na acepção de agente de transmissão. Além de Daney, o autor cita outros grandes pensadores influentes da França que também foram “passadores”, como André Bazin, Henri Angel, Jean Douchet, Philippe Arnaud, Alain Philippon.

fragmentos” (ACF) que Bergala (2008, p. 124) elogia em relação às vantagens que o DVD trouxe didaticamente, facilitando a seleção de trechos:

A ginástica perceptiva e mental produzida pela mudança de perspectivas, de um plano de Chaplin a um de Pelechian, por exemplo, faz com que cada plano tenha um efeito de anamorfose sobre o outro, tornando mais “visível” do que ele seria na continuidade e na lógica do ponto de vista dominante de seu próprio filme.

Bergala (2008) argumenta que, possibilitado pelas novas tecnologias, o ato de por em relação trechos de filmes, por exemplo, permite compreender mais coisas do que um longo discurso e, na transversalidade pode-se estabelecer relações imprevistas. As relações produzidas entre os trechos são como um convite analítico, poético, de conteúdo, formais, entre outros, que numa abordagem mais linear separaria em categorias estanques. No que diz respeito especificamente a esse mecanismo, a escola de cinema aproveita as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias digitais para repensar novas formas pedagógicas que escapam aos limites da linearidade.

No âmbito do gesto cinematográfico, a turma observa os trechos dos filmes, centrando a pedagogia da aula na criação. Nessa pedagogia os(as) estudantes são convocados a “recolocar essas ‘telas’ de cinema sob a luz duvidosa e incerta de sua origem, no ponto mais extremo do ato cinematográfico. [...] O prazer de compreender é tão efetivo e gratificante quanto o prazer supostamente ignorante do puro consumo.” (BERGALA, 2008, p. 130-133). Essa proposta consiste em entender que o “ponto de vista” final de uma cena será resultado dialético de sucessivas compreensões de “eleições, disposições e ataques” que foram feitas pelo cineasta.

Eleger: escolher coisas no real em meio a outros possíveis.

Na filmagem: cenários, atores, cores, gestos, ritmos.

Na montagem: as tomadas.

Na mixagem: sons isolados, ambientes sonoros.

Dispor: posicionar as coisas umas em relação às outras.

Na filmagem: os atores, os elementos do cenário, os objetos, os figurantes, etc.

Na montagem: determinar a ordem relativa dos planos.

Na mixagem: dispor os ambientes e sons isolados relativamente às imagens.

Atacar: decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs.

Na filmagem: decidir o ataque da câmera (em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva) e do (ou dos) microfones.

Na montagem, uma vez escolhidos os planos, decidir o corte de entrada e de saída. Na mixagem, mesma coisa com os sons. (BERGALA, 2008, p. 135).

Nesse sentido, de acordo com o autor, o propósito aparentemente banal do “ponto de vista” é negociado nessa especificidade, em que, ao mesmo tempo, “a dificuldade e excitação do cinema jamais são simples escolhas abstratas ou intelectuais, elas são operações mentais sem as quais não há criação.” (BERGALA, 2008, p. 137). Bergala também criou uma coleção de DVDs pedagógica chamada *L’Eden*, um dos DVDs trata do tema *Le point de vue* (O ponto de vista)²⁰, acompanhado de um livro. Nesse material, conforme tradução de Leandro (2010), o autor propõe sete categorias gerais de pontos de vista para começar a abordar o assunto: o ponto de vista global da narração, o ponto de vista ótico ou psíquico, a permutabilidade do ponto de vista, a disposição e o ataque das figuras no espaço, o ponto de vista da transcendência, o ponto de vista da enunciação e, por último, o ponto de vista sonoro. Essas categorias vão se subdividir em subcategorias, abrindo novas possibilidades de declinação da questão.

De acordo com Leandro (2010), a compreensão do ponto de vista global da narração, por exemplo – primeira categoria apresentada –, toma diferentes caminhos se o ponto de vista é pensado por diferentes cineastas. Nos exemplos trazidos estão Buñuel, Rohmer, Rossellini ou Hitchcock, que possuem “abordagens singulares da narrativa e do real, que construíram seus respectivos projetos estéticos a partir de um diálogo com sua época e com condições históricas de produção que lhes foram oferecidas.” (p. 83).

Ainda na visão de Leandro (2010, p. 84), “ao designar o lugar do espectador, o ponto de vista inscreve, no próprio tecido do filme, uma abertura que garante a margem de interlocução necessária de cada obra com o mundo, do qual a escola faz parte.” Em relação a essa metodologia, a escola de cinema do CAP propõe uma análise criativa da disposição de todos os elementos cinematográficos escolhidos em cada enquadramento e os possíveis pontos de vista. Essa análise tem como objetivo a passagem ao ato de criar os seus próprios filmes. O beneficiário dessa “transferência” de exibição de imagens poderá fazer parte de outra fruição menos encenada, não só aproximando do “real”, mas de um real a ser transformado, indagado, percebido como uma construção artística, histórica e social.

²⁰ O grupo de pesquisa do CINEAD teve a presença da professora Anita Leandro, da Escola de Comunicação da UFRJ, fazendo um estudo mais aprofundado sobre esse material. Além desse material, segundo Leandro (2010), em 2006, após o término projeto, com a mudança do governo na França, Bergala “passou a dirigir a coleção *L’Eden Cinéma*, criada pelo centro de documentação pedagógica do Ministério da Educação francês e que tem editado, no últimos anos, diversos textos e documentos audiovisuais destinados à utilização em salas de aulas. A coleção conta, atualmente, com 26 títulos, que dão subsídios para um debate ao mesmo tempo teórico, histórico e estético sobre temas diversos: o documentário, o cinema de animação, a relação entre cinema e teatro, o ator no cinema, o curta-metragem e questões mais específicas, como o *raccord* e o ponto de vista. Além disso, fazem parte da coleção filmes de ficção e documentários de diferentes cineastas.” (LEANDRO, 2010, p. 81).

Parafraseando Benjamin (2002b), só as crianças têm o talento de se inclinar a buscar no cotidiano, mais visível, aquelas coisas que são invisíveis para o mundo adulto, mas necessárias para os colecionadores e mágicos e insubstituíveis para os artistas. É possível que exista um mundo particular, registrado com o enquadramento que só o olhar (in)experiente das crianças e adolescentes é capaz de dar, ao vivenciar uma experiência de cinema enquanto arte e criação. Os Minutos Lumière²¹ são os exercícios introdutórios na escola, em que os(as) estudantes tentam resgatar os primórdios do cinema, do gesto que o fundou e de suas origens. Segundo Bergala (2008, p. 209):

[...] quando alguém se situa frente ao real com uma câmera durante um minuto, com um enquadre fixo, em estado de extrema atenção a tudo que vai ocorrer, retendo o hálito diante do que há de sagrado e irremediável no fato de que uma câmera capte a fragilidade de um instante, com o sentimento grave de que esse minuto é único e não se voltará a produzir nunca mais, o cinema renasce para ele como o primeiro dia em que uma câmera operou.

Durante esse processo, faça sol ou chuva, com muitos ou poucos estudantes, os *passseurs* também propõem alguns exercícios de improvisos, levando em conta o real, aquilo que não se pode “pré-ver”. Esse “real” também se trata das possibilidades de filmagem, ou seja, das realidades, tanto de recursos tecnológicos, quanto de ambiente. Trabalhar enquadramentos e simular o olhar cinematográfico constitui a base dos exercícios de filmagens feitos com as crianças.

Este ato aparentemente minúsculo de fazer um plano é a maravilhosa humildade que foi a dos operadores Lumière, mas também o sagrado que pode depositar uma criança ou um adolescente em uma “primeira vez” levada muito a sério, como uma experiência inaugural e decisiva. (BERGALA, 2008, p. 210).

Ao praticar as filmagens, diferente de usar o cinema como linguagem, mas brincando com os recursos audiovisuais da linguagem – luz, som, enquadramento e os possíveis desdobramentos dessa arte, montagem, edição – a perspectiva de aprendizagem de Fresquet (2007) – aprender, desaprender e reaprender – objetiva indicar uma forma de pensar o processo de produção cultural transmitida diariamente nas telinhas e telonas do Brasil e do mundo.

²¹ Esta prática, oriunda das oficinas pedagógicas da Cinemateca Francesa, consiste em filmar um minuto como se fôssemos Louis ou Auguste Lumière, simulando as possibilidades do cinematógrafo, que usava películas de 17 metros, produzindo filmes de aproximadamente 52 segundos, com câmera fixa. Trata-se de uma experiência simples e profundamente comovedora, se levada a sério, que pretende restaurar a primeira vez do cinema, como propõe Alain Bergala.

Os três elementos – escolha, disposição e ataque – (o que será filmado, produzido e editado, como e quando) ocorrem em todo processo de criação das aulas. Segundo Bergala (2008) esses três elementos são pedagógicos e fundamentais, eles passam pela pré-produção, produção e pós-produção de um filme. Sobre edição e tratamento, as aulas avançam na discussão do tipo de trilha sonora que pode ser utilizada, o tipo de iluminação, o “clima” do filme, o estilo de edição a ser utilizado, e assim por diante.

Passeurs e estudantes incluem também uma lista de planos, filiados em função de possíveis “categorias” como “limites” propulsores do processo criativo. Trata-se de escolher os movimentos e posicionamentos da câmera, os enquadramentos, os detalhes da iluminação, do som e o sentido do que a cena mostra ou esconde e assim se cria uma intimidade com o cinema, ampliando as possibilidades, introduzindo a história e os elementos de linguagem cinematográfica, não como uma linguagem ou meio, mas uma arte que tem sua própria linguagem. A escola centra a pedagogia na criação, isto é, experimentando o lugar de um cineasta e a vivência no processo de criação.

Para tornar o trabalho da escola de cinema possível dentro do CAP-UFRJ, a equipe do CINEAD desenvolveu cuidadosamente um planejamento de escolha dos filmes tanto para as aulas como para “filmoteca”. A criação da filmoteca inicial contou com uma cabine de TV/DVD na sala da biblioteca do CAP, com fone disponível para professores ou estudantes interessados em assistir filmes em horas livres no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro e no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação (LECAV/FE) da UFRJ também. Os(as) estudantes podem levar filmes para casa, para ver e rever com seus familiares ou sozinhos.

A cada aula se incrementava uma seleção de trechos de filmes latino-americanos, predominantemente brasileiros, para compor um acervo didático que permita aprender sobre o cinema e sua história sem recorrer a linearidades cronológicas. Em relação ao planejamento das aulas, a escola se preocupa em não trabalhar o ano letivo para realização de um produto final que supostamente será apresentado ao final do curso, ou para os festivais, mesmo sendo estes interessantes para o próprio processo de aprendizagem.

Uma das variantes da experiência de cinema tem sido a criação de cineclubes nos três espaços vinculados do projeto em relação à escola de cinema: a FE/UFRJ, a cinemateca do MAM e o CAP. Neles se têm priorizado a participação de artistas e educadores para os debates, visando aproximar cineastas, fotógrafos e professores diretamente ao estudante e seus familiares. Outra ideia que foi desenvolvida para impregnar de cinema outros espaços para além da escola de cinema, foi a projeção de cinema mudo nos recreios, sessões de

cinema/debate, visitas à cinemateca do MAM, além de aulas com filmagens externas e participação em eventos de cinema como, por exemplo, os encontros internacionais de cinema e educação da UFRJ e festivais de filmes em contexto escolar. Alguns participantes do projeto ministraram as aulas de cinema desde o início da experiência contribuíram com este estudo dando um pequeno depoimento de suas considerações a respeito da proposta de cinema para aprender e desaprender na educação básica. Esses depoimentos estão nos anexos deste trabalho.

3 METODOLOGIA DE ANÁLISE MICROGENÉTICA

O papel da cultura nos processos de desenvolvimento humano está sendo gradualmente incorporado na pesquisa em psicologia da educação. Conforme Fresquet (2008), o universo epistemológico dominante positivista vai sendo gradualmente alterado “a partir de novas abordagens que tentam compreender e explicar uma realidade dinâmica, sistêmica e complexa, com a qual interagimos, estabelecendo e redefinindo significados conforme o momento histórico-cultural.” (p. 149).

Nesse sentido, a microgênese vem sendo bastante usada na psicologia e na educação contemporânea por ter várias funções em estudos realizados dentro de ambientes socioculturais como os de contexto escolar. De acordo com Celeste Kelman e Angela Branco (2004), o conceito de “microgênese”²² surgiu quando Lev Vygotsky – pioneiro na área da psicologia a ressaltar o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças – percebeu em seus experimentos que era exatamente no “aqui e agora” das ações e interações dos sujeitos diante de uma situação “problema” que se encontravam os processos mentais mais ricos. É como se a microgênese residisse entre o “não saber algo” e o “saber”, na construção da singularidade de cada fenômeno. Ou seja, a microgênese permite o estudo de peculiaridades que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo dos envolvidos em situação de aprendizagem.

Na visão de Kelman e Branco (2004), seria como dar um *zoom* no estudo de determinado processo, permitindo uma análise detalhada, quadro a quadro, necessária à observação de mudanças significativas. De acordo com Kelman e Branco (2004, p. 95), a microgênese:

[...] permite, em última análise, que se observe a sequência do fenômeno e os processos de mudança experienciados pelo indivíduo (MACIEL, 2000). É uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que influenciam a relação entre cultura e socialização, o que conduz, no dizer de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000, p. 285), “a um diálogo contínuo com a teoria”.

Branco e Valsiner (1997 apud FRESQUET, 2008, p. 149) utilizam a expressão “metodologia” para referir-se a “todas as etapas do processo de produção de conhecimento, as

²² Vygotsky fala em quatro entradas de desenvolvimento que, juntas, caracterizariam o funcionamento psicológico do ser humano. Uma é a Filogênese, que é a história da espécie humana; outra é a Ontogênese, que é a história do indivíduo da espécie; outra a Sociogênese, que é a história cultural, do meio cultural no qual o sujeito está inserido; e a Microgênese, que é o aspecto mais microscópico do desenvolvimento.

quais se definem mutuamente à medida que o processo avança”. Referem-se ao “ciclo da metodologia”, determinado pelas manifestações do fenômeno, a visão de mundo dos pesquisadores, a teoria e a produção do binômio método-dados. Esse esquema supõe um desafio à criatividade do pesquisador que deve “construir uma metodologia adequada aos objetivos do projeto”, suficientemente clara e flexível para adaptar-se a cada etapa do processo de pesquisa.

Esse método de análise é particularmente interessante na escola, pois nos permite observar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, detalhar as condições do contexto de determinada aula, e assim detectar quais são as habilidades comunicativas necessárias durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência da aprendizagem.” (BRANCO; METTEL, 1995; BRANCO; SALOMÃO, 2001 apud KELMAN; BRANCO, 2004). Toda aprendizagem pressupõe uma mudança que emerge na interação. Robert Siegler e Kevin Crowley (1991, p. 606) distinguem três características básicas da abordagem microgenética:

[...] as observações se estendem por todo o período da mudança desde o início dela até o momento em que um [novo] estado relativamente estável é alcançado; a densidade das informações é alta conforme a taxa de mudança do fenômeno; o comportamento observado é sujeito a uma intensiva análise de tentativa por tentativa [isto é, de cada passo da sequência de ações], com o objetivo de inferir o processo que produz tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da mudança.

Conforme Ângela Branco e Riviane Rocha (1998), essas três características permitem perceber que as sequências típicas dos processos de desenvolvimento, ou momentos de transição dos *frames*²³ interativos, possam ser melhor e mais adequadamente registrados através dessa metodologia. Aspectos metacognitivos também são factíveis de serem analisados através dessa abordagem microgenética nos estudos dos processos de desenvolvimento.

Dessa forma, com a análise microgenética, que consiste em analisar quadro a quadro, foi possível simular uma lente de aumento no processo em desenvolvimento e descrever essas situações de acordo com o objetivo desse estudo. Como se trata de um estudo que pretende saber como se inicia uma relação de aprendizagem de cinema em contexto escolar e seus desdobramentos, o método microgenético se demonstrou mais apropriado, pois nos aproximou da emergência da novidade nas interações ocorridas. Fazendo uma analogia com a

²³ O conceito de *frames* define o modo como “as ações e verbalizações devem ser adequadamente interpretadas, bem como permite analisar as sequências de trocas semióticas que determinam a qualidade e que dão sentido à própria interação.” (BRANCO; ROCHA, 1998, p. 256).

experiência do cinema, esta metodologia permite fazer um plano geral²⁴ de todo o contexto onde a pesquisa se insere, para depois dar um *close*²⁵ nas passagens que revelam de perto o processo de aprendizagem.

Trata-se de uma abordagem apropriada quando a sutileza do objeto pesquisado emerge em momentos imprevisíveis, difíceis de definir e categorizar *a priori* e ainda lidar com uma característica dinâmica de mudanças inesperadas. O processo de criação e de aprendizagem reúne estas características próprias da emergência do “novo” que fazem da análise microgenética uma possibilidade de selecionar aqueles momentos e acompanhar passo a passo o desdobramento desses processos.

Descobrir o como e o que poderia emergir dessa experiência de “aula” de cinema na escola, considerando esse espaço como lugar de enunciação e a linguagem em constituição e não apenas representacional, requereu uma abordagem qualitativa pela natureza do objeto. Dessa forma, sem definir inicialmente o critério da análise, pela própria característica da imprevisibilidade do acontecimento, passamos a observar a entrada do cinema na escola como um todo, não apenas enquanto conteúdo de aula e, assim, fomos constituindo um índice de fenômenos observados: 1) a expectativa dos(as) estudantes; 2) o deslocamento nos espaços onde as aulas aconteciam; 3) a passagem da análise fílmica para o ato de criação de um filme; 4) a linguagem em constituição, não apenas descrevendo uma cena, mas a constituindo.

Em relação à aplicação da metodologia empregada, realizamos observações no local das aulas em todos os momentos. Essas observações nos permitiram maior acesso ao contexto das atividades como, por exemplo, os aspectos da organização da sala de aula que exigem a interpretação *in loco* de um observador humano. Para realizar posteriormente a análise microgenética, com transcrição dos eventos em diálogo com a teoria, também foram feitos registros em anotações, em vídeos e em fotografias. A quantidade de material coletado não é um problema, pois essa metodologia se aplica justamente pelo fato de que durante as observações *in loco* ainda não se sabe identificar a microgênese dos fenômenos emergentes que só poderão ser mais e melhor analisados quadro a quadro, através dos registros filmados.

De acordo com Luciano Meira (1994), o registro em vídeo de atividades humanas, apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais. A filmagem pode:

²⁴ De acordo com Vanoye, Frey e Goliot-Lété (1998), o plano geral mostra uma fração muito grande de espaço. Rapidamente situa a ação, mas também as relações de espaço.

²⁵ Vanoye, Frey e Goliot-Lété (1998) explicam que é a estreita ligação apenas do rosto e pode reproduzir todos os sentimentos que refletem o estado interno do personagem.

[...] capturar múltiplas pistas visuais e auditivas que vão de expressões faciais a diagramas no quadro-negro, e do aspecto geral de uma atividade a diálogos entre professor e estudantes. (O vídeo) é menos sujeito ao viés do observador que anotações baseadas em observação, simplesmente porque ele registra informações em maior densidade. (ROSCHELLE *et al* 1991 apud MEIRA, 1994, p. 61).

Por outro lado, Roschelle *et al* (1991 apud MEIRA, 1994, p. 61) listam as seguintes dificuldades da videografia, se comparada a observações *in situ* e registros etnográficos:

(1) a tecnologia de vídeo possui menor resolução, contraste, foco, percepção de campo e profundidade que o olho humano, de maneira que o registro de muitas ações pode ser severamente limitado; (2) o vídeo é também menos sensível e seletivo que o ouvido humano, de maneira que a filmagem de indivíduos em atividade conjunta pode produzir registros confusos e indesejáveis.

Em relação a estas dificuldades, acreditamos que haja uma mudança significativa nas câmeras digitais contemporâneas e, além disso, segundo o pensamento de Benjamin (1994), o que ocorre é justamente o contrário em termos de alcance e ajustamento, possibilitados pelas tecnologias de reprodução que foge a ótica natural. Porém, nem todas as imagens apresentam um resultado de qualidade audiovisual, o que, em partes, realmente faz diferença na seleção dos melhores *frames*.

Outra questão levantada por Meira (1994) diz respeito a possíveis influências da presença de câmeras no contexto de investigação. Nas palavras do autor,

[...] pesquisas que incluem o uso desta tecnologia têm demonstrado que a presença de câmeras no laboratório ou sala de aula é apenas tão intrusiva quanto a presença do próprio investigador, com a vantagem a favor do vídeo de que as reações dos sujeitos investigados terão sido registradas em detalhe. [...] é importante (1) reconhecer que qualquer tecnologia de coleta de dados produzirá certos efeitos no ambiente investigado, e (2) trabalhar no sentido de registrar estes efeitos e desenvolver instrumentos analíticos que possam avaliar sua influência. (p. 62).

No caso do presente estudo, a presença das câmeras não teve tanta influência, pois nas atividades observadas utilizamos e socializamos o uso de câmeras no próprio contexto das atividades observadas.

As filmagens em sala de aula foram feitas do fundo da sala, capturando imagens do ponto de vista que os jovens tinham dos *passseurs* e do que era exibido em aula, capturando o som das falas mais próxima dos(as) estudantes. Isto é, a câmera foi posicionada enquadrando os *passseurs* em todas as aulas. As filmagens dos exercícios práticos, feitos fora da sala de aula, foram realizadas de vários ângulos, tentando capturar imagens de todos os gestos e falas

dos envolvidos, não só dos jovens, mas também dos professores e os que de alguma forma entravam em “cena” ou em “ação”.

Uma vez reunidas as 64 de horas filmagens, elas foram assistidas três vezes até identificar os índices de fenômenos que emergiram como pontos centrais de novidade em função do objeto de estudo. Foram escolhidos quatro registros que correspondem a três aulas, sendo que em uma delas a análise se divide em duas partes: uma está relacionada ao momento de passagem de trechos de filme ao ato de criação; e a outra ao desenvolvimento da criação de uma filmagem na escola. Dessa forma, foram selecionadas quatro sequências de filmagens, tendo como critério dar visibilidade a diferentes momentos da aprendizagem.

Nesse sentido, as aulas selecionadas abrangem espaços diferenciados de enunciação e a participação dos demais envolvidos, não somente estudantes colocando em situação de aprendizagem a negociação dos sentidos da linguagem em vias de constituição e de negociação de significação diferente de um modelo apenas representacional em que os significados são dados sem esse tipo de interação.

A partir desse critério de seleção, optamos por escolher: (1) a aula inaugural, no começo do primeiro semestre, registrando as expectativas dos(as) estudantes e professores em relação ao aprendizado de cinema; (2) uma aula de iniciação à linguagem cinematográfica e, na sequência, a passagem ao ato de criação, registrando a realização de um exercício de filmagem na escola; (3) uma aula externa, realizada num festival de cinema, registrando a troca de experiências entre estudantes e professores do CAp-UFRJ, estudantes e professores de outros contextos escolares, profissionais do cinema e de produção cultural.

O material completo, com os arquivos de todas as aulas foram salvos em pastas divididas por meses, com filmagens que variam de duração, e que foram assistidas no mínimo 3 vezes. Esses trechos foram selecionados a fim de realizar uma análise microgenética das passagens para nos aproximarmos de como aconteceu o processo de aprendizagem de cinema na escola, focando na atitude dos sujeitos em relação à linguagem e, na medida do possível, perceber como se deu a emergência do constitutivo nesse processo.

Quadro 1 – Desenvolvimento do estudo em campo

1º semestre de 2010	Final do 2º semestre 2010	1º semestre de 2011	2º semestre 2011
<p>– Observação e registro filmado e em caderno de campo das aulas de cinema, visando capturar a emergência dos acontecimentos.</p> <p>– Destacaram-se nesse contexto, algumas características que constituíram o seguinte índice de fenômenos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a expectativa dos(as) estudantes; 2. o deslocamento nos espaços onde as aulas aconteciam; 3. a passagem da análise fílmica para o ato de criação de um filme; 4. a linguagem em constituição, não apenas descrevendo uma cena, mas a constituindo. <p>Desse índice consideramos que fazer cinema na escola já seja uma possibilidade identificada no imaginário desse coletivo, sobretudo na categoria “expectativa”.</p> <p>A partir desses fenômenos optou-se pelo critério de dar visibilidade a diferentes momentos de aprendizagem de cinema em contexto escolar.</p>	<p>– Distanciamento do campo de observação e desenvolvimento do quadro teórico.</p> <p>– Inspiração nas teorias pós-críticas de currículo, sob a ótica dos Estudos Culturais, que concebem todo ato de aprender como um ato significativo, dialogando com autores que:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) concebem o cinema como espaço de criação e manifestação do sujeito; b) concebem o espaço e tempo escolar do ensino básico como lugar de enunciação. <p>– Foi feita a seleção das aulas que seriam analisadas microgeneticamente em função do índice de fenômenos e critério de análise que emergiram na etapa anterior.</p> <p>Nesse sentido, optou-se pela análise de três aulas, conforme descritas na metodologia.</p>	<p>– Depois de selecionadas as aulas, houve a seleção dos <i>frames</i> que melhor destacassem as características encontradas em campo, em que fosse possível colocar uma “lente” de aumento nas etapas do processo em desenvolvimento, não necessariamente em termos de progressão, mas na passagem de uma ação a outra em relação à manifestação dos atores sociais dentro e fora da escola.</p> <p>– Assistir o material filmado, descartando as imagens com baixa qualidade de som e imagem.</p> <p>– Assistir no mínimo três vezes o material organizado.</p>	<p>– Transcrição dos <i>frames</i> e análise dos dados encontrados em correlato com a dimensão teórica apresentada e os índices de fenômenos postos em questão a partir do critério de análise e seleção das aulas.</p> <p>– Critérios de observação para análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ observar e analisar as interações que problematizaram e contribuíram com a possibilidade de aprender cinema na escola; ✓ observar e analisar as expectativas individuais e coletivas em relação à experiência de fazer cinema na escola e seus desdobramentos.

Fonte: Elaboração própria.

3.1 Trechos selecionados de algumas aulas de cinema no CAp-UFRJ

Como já descrevemos, nesta metodologia registramos todas as aulas durante os dois semestres, através de filmagens e cadernos de campo. Assistimos todos os registros e escolhemos alguns quadros para analisar as interações no processo de aprendizagem nas aulas de cinema. Os episódios a seguir são considerados relevantes pela emergência da novidade no

processo da pesquisa. Foram selecionados trechos levando em consideração as três categorias²⁶ de análise microgenética, distinguidas por Siegler e Crowley (1991), em correlato com a abordagem teórica dos capítulos anteriores e a criatividade da presente pesquisa para repensar o filme na escola, resultando nas seguintes condições de análise em diálogo com a transcrição dos *frames* selecionados: a) observações das expectativas individuais e coletivas, em relação à experiência de cinema na escola e seus desdobramentos, concebendo o espaço e tempo escolar do ensino básico como lugar de enunciação; b) observações das interações que problematizam e, de certa forma, contribuem com a possibilidade de aprender cinema na escola, concebendo o cinema como espaço de criação e manifestação do sujeito.

A apresentação dos episódios será feita atendendo aos seguintes procedimentos: as falas dos(as) estudantes da turma de cinema serão transcritas em Arial 10 e apresentadas sempre à esquerda. Os demais participantes e envolvidos no processo terão suas falas transcritas em Arial 8 e apresentadas sempre à direita. Os aspectos não-verbais serão descritos em itálico, entre parêntese, na mesma fonte do aspecto endereçado. Os trechos descritivos de quadro a quadro aparecem em Arial 9, dentro de um quadro, e a reflexão correlata, em função da discussão teórica abordada, aparece em Times New Roman 12, num quadro abaixo. O tempo será apresentado em hora e minuto aproximado do momento em que o fragmento selecionado se iniciou. As falas foram transcritas literalmente, sem adaptações. A reflexão que gerou essa análise remete à ideia de iniciação à linguagem cinematográfica na educação básica, vivenciando a atitude dos estudantes em relação à linguagem em constituição, em situação e contexto de aprendizagem escolar. A seguir, trazemos a microanálise das aulas escolhidas.

1) Frames selecionados do 1º dia de aula

Apresentação da turma e de alguns dos responsáveis pelos(as) estudantes da escola de cinema do CAp, que serão referenciados em toda as análises do presente estudo como *passer*, “alguém que acompanha aqueles que ele deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmo riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável.” (BERGALA, 2008, p. 57). Os episódios abaixo foram considerados relevantes em relação às expectativas de aprender, ver e fazer cinema na escola. Ao assistir o material registrado, foi necessário

²⁶ Conferir na página 52.

utilizar fones de ouvido para entender as respostas individuais dos(as) estudantes, pois o áudio da câmera capturou o falatório geral da sala.



Figura 3 – Apresentação da turma e diálogo sobre as expectativas de cada um em relação à aprendizagem de cinema
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Rio de Janeiro, 29/03/10

13:40 – 14:00

Sala de aula – sala 4 do CAP-UFRJ

Estudantes # 1 a 20

Passeur 1 – coordenadora do projeto

Passeur 2 – cineasta voluntário, graduando em Cinema pela UFF

Passeur 3 – bibliotecária do CAP-UFRJ

Passeur 4 – bolsista de iniciação artística e cultural, graduando em Comunicação da UFRJ

Cada estudante disse seu nome, turma e suas expectativas em relação ao curso, conforme solicitado pela coordenadora do projeto. As intervenções dos *passeurs* contribuíram para que o processo se desse de forma dialética, no diálogo permanente entre os(as) participantes.

Passeur 1: E você falou da sua expectativa?

A estudante # 1: [...] eu gosto de cinema, eu vi um monte de gente que gosta de cinema. Ano passado eu não pude fazer, mas agora eu vou fazer *(olhar e sorriso tímido)*.

Os(as) estudantes estavam sentados numa grande roda, todos deveriam se apresentar, falando de suas expectativas e experiências em relação ao cinema, e assinar uma lista de presença que estava circulando. Além disso, era necessário, numa espécie de “jogo”, que cada estudante repetisse o nome dos colegas que haviam se apresentado antes. Esse modo de recordar os nomes de todos os colegas deixou descontraída a participação de todos, mas os risos e falatórios sobre diversos assuntos, inclusive filmes, eram incessantes. Interessante notar como os jovens sentaram-se em suas carteiras, de um lado meninos e do outro as meninas.

A estudante # 1: [...] é uma experimentação, ou seja, eu vou gostar, ou não!

A estudante # 2: [...] eu estou aqui pela expectativa mesmo, de saber o que eu quero da minha vida *(a expressão facial da estudante demonstrava um ar de interrogação, assim como a dos demais que escutaram essa resposta)*.

Passeur 1: Você está aqui para saber o que você quer da sua vida? *(perguntou sorrindo com a cabeça inclinada)*

Surpresa com a resposta da estudante, a *passseur* se interessa pelo fato novo que emergiu nessa situação de aprendizagem de cinema na escola. Aqui a surpresa é pensar que fazer cinema pode lhe encaminhar para saber mais e melhor da sua própria vida, esta fala da menina mostra como uma arte traz potenciais de aprender para além do conteúdo, ou pelo menos a expectativa.

A estudante # 2: É uma experimentação, não é!?
(A estudante abre um sorriso e replica o questionamento com a própria resposta. Estudantes ao seu redor olham de forma curiosa a resposta da estudante).

Apenas iniciadas as apresentações dos(as) estudante da escola de cinema, já surge uma expectativa forte de uma estudante no que diz respeito à chance que ela enxerga de através das aulas de cinema de poder vir a descobrir algo do que ela quer para sua vida, fato possível, segundo ela própria ratifica, pela possibilidade de experimentar. Essa expectativa coloca em relação o que Silva (1995) entende por currículo escolar. Nas palavras do autor, ele é “muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. [...] é a construção de nós mesmos.” (p. 196).

A estudante # 3: [...] eu tô aqui porque eu gosto desse tema e... Eu quero aprender.

Passseur 1: Eu sei que há muita expectativa, muita gente entrando e saindo, mas é o primeiro dia. Vamos tentar fazer um pouco de silêncio. Cinema é, acima de tudo, uma “experiência coletiva e individual”. Se a gente não conseguir “ouvir o outro”, a gente não consegue nem ver cinema e nem fazer cinema, que são os dois grandes objetivos desse curso, “ver e fazer cinema”. Então, vamos tentar ter um pouquinho de paciência, sei que está um calor insuportável, mas as chuvas de março virão. Então, vamos tentar ouvir as apresentações?!

Nesse momento quase não era possível ouvir as respostas dos demais, a sala de aula estava cheia, estudantes entrando e saindo para buscar mais cadeiras, alguns passando em frente à câmera e falando comigo ao mesmo tempo. Conceber o cinema como objeto de estudo, de certa forma, já se apresenta como um desafio.

A estudante # 6: [...] eu tô aqui porque eu gosto de cinema.

A estudante # 7: Não sei... É porque eu gosto de cinema, de teatro. Eu faço teatro, né? [...] Sei lá!

A estudante # 8: [...] eu tenho experiência de teatro.

O estudante # 9: [...] estou fazendo cinema pela segunda vez. Eu fiz no ano passado e gostei muito. E gostaria de fazer esse ano de novo!

O estudante # 10: [...] eu gosto muito de cinema, de teatro, de filmes. Achei que essa aula seria interessante.

Nessa sequência a estudante # 7 introduz outra arte na discussão, comparando, ou supondo, que a experiência de cinema tenha relação direta com o teatro.

Conforme, Ramos (2010, p. 162), o campo de estudos sobre cinema “não se trata do ensino prático de como fazer cinema e também não é o estudo de mídias, nem das humanidades, das artes plásticas, da literatura, ou do teatro. É tudo isso, trazendo em seu centro irradiador a forma narrativa cinematográfica em sua unidade, os filmes, interagindo com seus autores.” Por outro lado, conforme o diálogo dos(as) estudantes, o teatro trata de uma linguagem que já existe no contexto dessa escola. Nesse sentido, cria-se uma expectativa e um interesse ainda maior em relação ao cinema nesse espaço enquanto arte e não, por

exemplo, como mais uma mídia ilustrativa em sala de aula. Em termos de discussão teórica, a observação da estudante em relação ao teatro, traz à tona um problema, pois o teatro, sobretudo em termos de encenação, faz parte da história do cinema, e vice-versa, mas no presente estudo não foi abordado especificamente.

O estudante # 11: [...] eu tô aqui porque eu me interessei pelas técnicas que nós vamos usar aí e pra poder analisar melhor os filmes. Sei lá, eu me sinto um ignorante mesmo, *(cobrindo o rosto com as mãos)* queria saber o que se passa.

O estudante # 12: [...] tô aqui só pra saber como que é mesmo. Curiosidade.

O estudante # 13: [...] eu tô aqui pra, que nem o meu amigo, pra abrir novas fronteiras, pra saber o que é relacionado com filmes. Tem teatro aqui, esse ano tem peça, no segundo ano tem peça, né? Aí eu quero ver se isso pode me ajudar na peça.

Esses estudantes eram os mais velhos da turma, lembrando que a escola de cinema oferece vagas para estudantes do ensino fundamental II e médio, promovendo uma troca de experiências entre diferentes gerações e turmas da escola.

Passeur 1: Tecnicamente? Não sei. Naturalmente que pode ajudar, mas a gente aqui não vai formar atores *(a expressão de preocupação foi traduzida pelo franzimento da testa ao tempo que a fala era acompanhada por um lento movimento da cabeça dando não)*.

O estudante # 13: Está bom.

O estudante # 14: [...] eu quero aprender porque eu gosto de aprender coisas interessantes!

Passeur 1: E vocês já fizeram alguma experiência juntos?

O estudante # 14: Não, não, aqui é todo mundo burro. Zero! *(risos)*

O estudante # 13: Eles fizeram teatro!

O estudante # 11: Fizemos animação.

O estudante # 12: É, isso, fizemos animação.

O estudante # 11: Animação com *stop motion!*

O estudante # 12: Isso, *stop motion*.

Passeur 1: Pessoal, vocês estão ouvindo a apresentação dos colegas? Isso faz parte da atividade desta aula, hoje é a apresentação! E essa apresentação é um compromisso com o "outro". O cinema é como um time, não é um jogo que se joga sozinho. Quando você não dorme bem, bebeu à noite, não se prejudica sozinho, prejudica o time! Então, se a gente não tentar dispor-se a esse "encontro com o outro" vai ser difícil. Vai ser mais difícil então montar um roteiro ou uma questão mais específica, alguma técnica ou produzir mesmo um pequeno curta. Então, é importante esse momento de apresentação porque é com esse "outro" que você vai trabalhar. Infelizmente não vai ter aqui um diretor de cinema, eventualmente tenha, mas não vai ser em todas as aulas. Nem terá uma atriz para vocês dirigirem! Todo material de vocês está aqui! "Ouvir o outro" já é uma informação muito importante para vocês, são as "possibilidades" para esse ano. Então? *(o olhar dela se direciona para cada estudante atentamente)*.

O estudante # 15: [...] tô aqui por curiosidade.

O estudante # 16: [...] tô aqui por curiosidade.

Passeur 1: Não veio pelas coisas que seus colegas fizeram no ano passado?

O estudante # 16: Sim. Eles já me falaram que fizeram filmes também.

A necessidade de chamar a atenção para o que o outro fala, estabelece as bases da condição de alteridade necessária a qualquer trabalho, nesse caso tendo o cinema como disparador dessa hipótese como gostaria Bergala (2008). Nesse sentido, a intenção do *passreur*, tal como idealizado por Daney na missão de Bergala, aponta evidências quando os envolvidos nessa situação partilham a atenção coletiva na expectativa de vivenciar a experiência artística de criação juntos. Essa talvez seja uma das condições intrínsecas a potência pedagógica do cinema como espaço de novas relações do sujeito com o conhecimento. Como afirma Bergala (2008, p. 133), “o prazer de compreender é tão efetivo e gratificante quanto o prazer supostamente ‘inocente’ do puro consumo.”



Figura 4 – Manifestações de curiosidade, do “não saber” e de interesse

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na sequência, os(as) estudantes trazem questões centrais para esta pesquisa, a “curiosidade”, “o não saber”, o “interesse” pela técnica utilizada, em especial por aprender a ver os filmes com outros olhos. Nesse sentido, a escola de cinema se apresenta nessas expectativas como algum espaço na escola para o desenvolvimento de um espectador-criador, como sugere Bergala (2008); ou mesmo uma emancipação, como supôs Benjamin (1994) em relação à potencialidade do cinema como obra de arte na era da reprodutibilidade técnica que emancipa a significação social de uma obra ao dessacralizar a questão da “aura”.

Aos poucos, nessa relação de descobertas, de “dessacralização” os(as) estudantes vão elencando nomes de técnicas de produção audiovisual revelando que existe um conhecimento prévio de alguns elementos próprios da linguagem cinematográfica. Essas colocações são importantes, pois trazem a tona a importância dos elementos estéticos na sociedade, na forma como esses elementos criam novas linguagens e visões de mundo. Nessas expectativas os(as) estudantes demonstram suas preocupações em relação, por exemplo, ao que Benjamin (1994, p. 187-188) já havia constatado: “quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a ‘distância’, no público, entre a ‘atitude de fruição’ e a ‘atitude crítica’.”

Passreur 2: Faz tanto tempo que eu não venho à escola! Eu anotei todos os nomes, tenho que decorar. Estou me formando em cinema e fui convidado a participar das aulas aqui e eu espero poder contribuir de alguma forma, trocar experiências.

Passreur 3: [...] a gente tá tentando trazer esse projeto pra dentro da biblioteca, já tem uma televisão lá, com uma cabine pra quem quiser assistir filmes. Ao mesmo tempo eu também estou aprendendo muito, desde o ano passado, lendo muita coisa, textos sobre o assunto e etc. [...] e essa é uma oportunidade de aprender na prática e ao mesmo tempo colaborar, dando suporte no trabalho que a gente vai fazer aqui esse ano.

Passeur 1: quero dizer que a presença da biblioteca é fundamental! Eu acho que marcou uma transformação porque uma coisa é o que a gente faz aqui em duas horas, e outra coisa é o potencial que vocês têm com a filmoteca que a cada dia está crescendo mais [...] todo mundo que está fazendo parte desse projeto está tentando estudar várias formas para que o cinema e a educação se encontrem no CAP. Nos recreios, na biblioteca, na escola de cinema, no cineclube, então a gente está inventando pretextos para que esse encontro aconteça. E aqui, a escola de cinema tem uma particularidade, é um espaço de educação, a experiência vai ser educativa, mas não vai ter prova. Vamos ter saídas da escola, saídas para filmar, saídas para estúdios, saída para cinemateca, vai ter muita coisa interessante, planejada para vocês [...].



Figura 5 – Cinema mudo no recreio (1)
Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 6 – Cinema mudo no recreio (2)
Fonte: Arquivo da pesquisa.

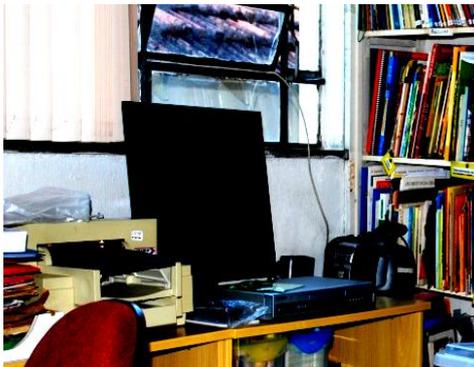


Figura 7 – Filmoteca do Cap-UFRJ
Fonte: Arquivo da pesquisa.

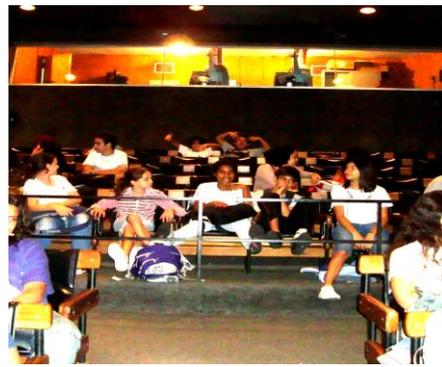


Figura 8 – Cineclube na Cinemateca do MAM-RJ
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Passeur 4: [...] no ano passado eu também participei desse curso, dando aula para o ensino médio, com mais outras duas professoras, e a gente fez um trabalho muito legal, com vários exercícios de filmagens. [...] Eu queria também mostrar os equipamentos que a gente vai usar no curso, porque, é importante que vocês dominem também a técnica até para ajudar na hora que vocês estiverem filmando para saber também da parte técnica. Eu já tive uma experiência no jornal da UFRJ, então eu já mexi bastante com câmera lá, nas peças jornalísticas que eu fazia, era reportagem. Mas a gente vai começar, pra vocês terem uma ideia, com noção de fotografia. Nas próximas aulas a gente vai ter aulas de fotografia, mostrando o trabalho de um fotógrafo. A partir daí vai ficar mais fácil para gente explicar pra vocês como funciona a câmera. E, tecnicamente, saber ajustar o foco, o ajuste de branco, pra quando vocês, no celular, na máquina digital, tudo pode, mas o importante é que vocês tenham noção do que vocês estão fazendo.

Essas colocações foram importantes pelo deslocamento de diferentes linguagens e dimensão maior do currículo escolar como uma narrativa aberta em constituição, e na escola, como espaço de enunciação, produção de saberes, subjetividades, socialização e formação de identidades, não menos importantes que a introdução de conteúdos vistos pela sociedade como estritamente vinculados às disciplinas obrigatórias. Destacam-se algumas questões como, por exemplo, o encontro de gerações, e também a integração de diferentes instâncias e espaços escolares ao projeto de cinema na escola. Essas relações propiciam outras vivências e formas de aproveitamento dos tempos e espaços escolares, interagindo e transitando com professores e profissionais de diferentes formações.

O estudante # 18: Eu me interesse por cinema e vim ver no que vai dar.

A estudante # 19: Eu adoro cinema!

A estudante # 20: Eu vim mesmo por curiosidade.

Na categoria de expectativa desses(as) estudantes o cinema traz algo do “outro”, daquilo que está dentro, mas também está fora da escola, do inesperado, do que pode surgir, do que não está previsto na lousa, no quadro negro, ou nas páginas e telas em branco das escolas. É essa relação de curiosidade que vitaliza a escola e instaura algum sentido transformador de deslocamento de pontos de vista na relação que os sujeitos têm com os saberes e criações vivas.

Em seguida, a *passseur* informou que para exibição dos filmes seria preciso montar os equipamentos, e que essa atividade aconteceria em todas as aulas. Ela solicitou ajuda dos(as) estudantes que tivessem interesse em lidar com os equipamentos técnicos. Alguns estudantes manifestaram interesse rapidamente.

Pequenas caixas de som, câmeras, tripés, DVDs, controles, cabos, *laptop*, visualização da imagem, o projetor e outros artifícios, por exemplo, parecem criar uma relação em situação e contexto de aprendizagem de forma significativa, diferente de ter um equipamento pronto para uso; o envolvimento se inicia desde uma relação de pré-produção, até a produção e perdurando na pós-produção.

2) Frames *selecionados de uma aula de iniciação a linguagem cinematográfica*

Os episódios abaixo foram selecionados por colocarem em evidência uma aula de “ponto de vista”²⁷ (BERGALA, 2008). Cabe destacar que nesse dia a escola deu início à semana de provas e, por essa razão, apenas dois estudantes compareceram. O que pode se demonstrar como um problema de evasão, pois os(as) estudantes sempre faltam nos períodos de prova, para a pesquisa essa aula foi essencial para análise, devido à qualidade na condição, para acompanhar o processo em desenvolvimento de forma ainda mais personalizada. Os desdobramentos dessa aula foram realizados na aula da semana seguinte com o restante da turma, mas a especificidade abordada nessa aula tinha forte correlato com a discussão teórica apresentada neste estudo, justificando ainda mais a sua escolha.

²⁷ Voltar à página 46.



Figura 9 – Exercício de análise estilística e percepção de uma subcategoria de ponto de vista num trecho de um filme
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Rio de Janeiro, 10/05/2010

14:00 – 14:06

Sala de vídeo do CAP-UFRJ

O estudante # 1 e 2

Passeur 1 – bolsista de iniciação artística e cultural, graduando em Comunicação Social da na UFRJ

Passeur 2 – bolsista de iniciação artística e cultural, graduando em Sociologia na UFRJ

Passeur 3 – coordenadora do projeto

Passeur 1: Se a gente tivesse que sugerir um ponto de vista subjetivo²⁸, vamos supor, do goleiro? Como faria isso?

O estudante # 1: Aí você teria que, por exemplo, filmar, tipo, o goleiro tá no gol, aí tu filma do gol o jogador, a bola vindo pra cima.

Passeur 1: Aí seria mais ou menos o que ele (*o goleiro*) está dizendo?

O estudante # 1: Isso aí. Mas, por exemplo, pro goleiro pegar a bola, seria melhor um plano na visão do jogador.

Passeur 1: Não necessariamente, eu acho. Pois a gente não precisa também se prender a ficar colocando ponto de vista só subjetivo, entendeu? Do ponto de vista só do que as pessoas estão olhando. Por exemplo, pra cena dele agarrando, se você está retratando o goleiro no seu quadro, tipo aqui. Vou mostrar essa cena pra vocês de novo. A câmera está acompanhando esse cara. Não significa que é a visão de ninguém, sabe? Só significa que ele é o personagem retratado, que é sob o ponto de vista dele que a gente está vendo a história, não é exatamente a visão dele, mas é o ponto de vista dele. Se a gente mostra o goleiro agarrando a bola.

O estudante interpretou sua fala em pé, simulando como seria a realização da filmagem desse plano. Nessa hora, o *passeur* pediu aos estudantes que se aproximem para visualizarem a passagem da cena de um filme e na sequência ele vai iniciando uma análise da criação daquela cena, do “ponto de vista” adotado pelo cineasta. Trata-se da cena da igreja em *El*, filme mexicano, realizado em 1953, de Luis Buñuel, cineasta espanhol.

²⁸ Para Vanoye, Frey e Goliot-Lété (1998), o ponto de vista subjetivo é quando o espectador é convidado a partilhar a perspectiva de um personagem. Essa visão (da história de um personagem) pode ser narrativa ou audiovisual. Ele pode ser claramente visível ou mais ou menos implícito.

Essa análise estilística tem como objetivo a passagem ao gesto de criar os seus próprios filmes, de colocar o pensamento em cena. Nesse sentido, a compreensão do ponto de vista consiste em entendê-lo numa cena como resultado dialético de sucessivas compreensões de *eleições, disposições e ataques* que foram feitas pelo cineasta. De acordo com Bergala (2008, p. 137), o propósito aparentemente banal do ponto de vista é negociado nessa especificidade, em que, ao mesmo tempo, a dificuldade e excitação do cinema jamais são simples escolhas abstratas ou intelectuais, elas são operações mentais sem as quais não há criação.

O estudante # 1: Peraí, como assim o ponto de vista dele?

O estudante # 2: É, por exemplo, é meio o que eu estou pensando assim e o que eu estou vendo, seria tipo um filme.

Passeur 1: É, você estaria acompanhando um personagem que olha.

O estudante # 1: Mas esse não é o ponto de vista dele?

Passeur 1: Vamos ver por aqui que a gente olha melhor. Olha, quer ver? (*posicionando o display para estudantes olharem a cena do filme*) Nessa cena, olha aqui, aparece as ações do personagem, a gente vai seguindo ele quando aparece uma cena dessa, que ele está olhando pra isso.



Figura 10 – Trecho de *El*, (Luis Buñuel, 1953)

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A sequência desse começa como um documentário sobre uma cerimônia religiosa. Tendo uma visão de tudo, num plano geral, tomado do alto, como se fosse um ponto de vista de cima da situação. Nessa cena este ponto de vista se cruza com um ponto de vista subjetivo, de um personagem masculino. É como se a câmera fosse o olhar do personagem que conduzia o ponto de vista da cena, o olhar que se quer dar ao personagem que conta a história. O filme denota frequentemente um olhar que deseja um enquadramento fixo nos pés de uma personagem feminina. O enunciador neutro delega seu ponto de vista, no curso da sequência, para um personagem que nos faz passar de um estado emocional para outro pulsional. Essa descrição desse trecho do filme faz parte de um material pedagógico que Bergala criou sobre *Le point de vue* (O Ponto de Vista), em forma de livro e DVD. A tradução desse caderno que acompanha o DVD, em especial o trecho citado acima, foi feita pela até então bibliotecária do CAP-UFRJ, Monica Pietroluongo, em 2010. Na tradução de Leandro (2010), o autor propõe sete categorias gerais de pontos de vista para começar a abordar o assunto: o ponto de vista global da narração, o ponto de vista ótico ou psíquico, a permutabilidade do ponto de vista, a disposição e o ataque das figuras no espaço, o ponto de vista da transcendência, o ponto de vista da enunciação e, por último, o ponto de vista sonoro. Essas categorias vão se subdividir em subcategorias, abrindo novas possibilidades de declinação da questão.

Até aqui, o *passieur* está falando sobre o ponto de vista aparentemente objetivo do narrador, aquele que escolhe uma maneira de contar a situação, que cede frequentemente lugar a um ponto de vista subjetivo de um personagem da ficção, compartilhado com a visão do espectador. Conforme Leandro (2010, p. 84), “ao designar o lugar do espectador, o ponto de vista inscreve, no próprio tecido do filme, uma abertura que garante a margem de interlocução necessária de cada obra com o mundo, do qual a escola faz parte.” Ou seja, é nessa margem necessária que a experiência de cinema na escola propõe uma análise crítica e criativa da disposição de todos os elementos cinematográficos escolhidos em cada enquadramento e pontos de vista negociados.

O estudante # 1: Mas, tipo, o ponto de vista seria a visão dele.

Passeur 2: Isso aí é, supostamente, a visão dele, é ele olhando para o que está acontecendo.

Passeur 1: Mas o ponto de vista não é exatamente a visão dele não, não é só isso.

O estudante # 1: Ué, mas por que não?

Passeur 1: Porque você, por exemplo, você acha que quando eu assisto *Harry Potter*, que alguém consegue ficar do lado do bruxo malvado, do inimigo dele? Como é o nome do inimigo dele?

Os estudantes # 1 e # 2: *Waldemort*

O estudante # 1: Como assim? Você está vendo a história a partir do ponto de vista dele?

Passeur 2: Em função dele.

Passeur 1: Você, quando está assistindo *Harry Potter*, você quer saber o que vai acontecer com o *Harry Potter*. Imagina que no meio da cena aparece o que está acontecendo, sei lá, com o primo dele!

O estudante # 1: Mas assim, se a gente estiver filmando o *Harry* andando, acompanhando ele, isso vai ser o ponto de vista do *Harry*?

Passeur 1: Não. Por exemplo, isso aqui. (*mostrando uma cena do filme anterior feita do alto de uma capela, dando uma visão de cima para baixo*).

Passeur 1: É claro que tem alguém filmando isso aqui. Isso aqui é o ponto de vista de alguém? Tem alguém por acaso, nessa cerimônia religiosa, em cima de todo mundo olhando de cima pra baixo?

Passeur 2: Não, eu entendi o que ele quer dizer (*se referindo ao questionamento do estudante # 1*). Mas a gente não está querendo dizer que tudo é ponto de vista... Esse é um recorte, vocês entendem? Mas podem ter muitos pontos de vista.

Nesse momento, a articulação de fragmentos de diferentes filmes, com mudanças de perspectivas, fez com que cada plano tivesse um efeito sobre o outro a partir do repertório de cada um. Conforme, Bergala (2008), essa possibilidade torna o plano mais “visível” do que ele seria na continuidade e na lógica do ponto de vista dominante de seu próprio filme. Nesse caso, o *passieur* abordou um filme e logo em seguida abordou outra cena de outro tipo de filme e possibilidade de ponto de vista, aproximando a relação de aprendizagem da criação, de outras questões de um filme. As escolhas dos pontos de vista que o cinema nos permite realizar são escolhas não apenas estéticas, mas éticas, políticas e quiçá, ou por outras vias, pedagógicas.

O estudante # 1: Então, tipo, a bola vindo, por exemplo, para o goleiro agarrar a bola ficaria meio

difícil, seria melhor, do ponto de vista do jogador, pra ele ver a bola indo para o gol. (os estudantes ficam simulando a cena, fazendo gestos com as mãos como se estivessem filmando, pensando como seria a criação dessa imagem em movimento).

Passeur 2: Ou do narrador, pegando o todo!

O estudante # 1: Isso é... Aí, filmando os dois.

Passeur 1: Aí a gente pode ver na hora também, por que de repente, de onde o jogador está pode ser um plano subjetivo dele ali, como se estivesse vendo um gol certinho (*gesticulando com as mãos uma ideia de trave de gol*).

Passeur 2: O importante é vocês pensarem nessas possibilidades que vocês estão imaginando agora: (*se perguntando*) "Mas e aí, será que ele vai ver a bola, ou é alguém de fora que vai ver, ou então é o narrador?" Entendeu? Acho bacana pesar nisso. Pois essas escolhas vão definir o andamento do filme e como que você está montando aquela história. Você vê assim que tem muitas possibilidades de fazer a mesma cena. Acho bacana a gente exercitar isso.

Passeur 3: Eu acho que tem uma questão também. Um filme pode estar sendo feito do ponto de vista de um personagem, de uma das personagens, e não necessariamente ser um ponto de vista subjetivo. Então, todo filme vai focar uma preferência, com um primeiro plano ter um lugar especial a esse personagem que é principal, mesmo que não tenha nenhum plano subjetivo. E em outros casos, como nesse pontual do pé o que a câmera está fazendo é como se fosse o próprio olho desse personagem, entendeu?

O primeiro plano mostra um único personagem em enquadramento na linguagem cinematográfica. Na sequência abaixo o *passeur* mostra outro fragmento do mesmo filme.

O estudante # 2: Como se o filme todo fosse em primeira pessoa.

O estudante colocou um filme em primeira pessoa. Nesse momento emerge um tipo de "gramática", como se o pensamento dele estivesse operando em imagens e tempos verbais, como se estivesse vendo com outros olhos e subentendendo que exista outros tempos de ação de um filme. De acordo Ramos (2010, p. 163), "em função do movimento contínuo, e da ampla quantidade de elementos que marcam a estilística cinematográfica, analisar exige uma verdadeira educação do olhar. O objetivo desta educação deve ser o abandono dos níveis mais imediatos de conteúdo, conseguindo o 'leitor' elevar-se até a dimensão da *mise-en-scène* propriamente."

Passeur 1: É como se fosse um recurso cinematográfico, não é uma regra.

O estudante # 1: Tem como ser, por exemplo, do ponto de vista de alguém, sem ter que a câmera ficar no lugar da pessoa?

Passeur 1: Do ponto de vista subjetivo?

O estudante # 1: Da pessoa?

Passeur 1: Mas o ponto de vista é esse da pessoa.

O estudante # 1: A visão dele?

Passeur 1: Isso, a visão.

O estudante # 1: Então essa era a minha pergunta. Se o subjetivo é a visão. O objetivo, por exemplo, a gente não pode mostrar o lugar do ponto de vista de alguém, sendo o objetivo. Tipo, é uma festa, aí tem alguém lá no auge da festa, no alto de um prédio vendo a festa, você pode mostrar a visão dele, mas sendo objetiva?

Passeur 1: Mas depende de como ele estiver no filme, como é que você vai saber que é ele? Só se filmar ele primeiro.

O estudante # 1: Tipo ele de cima, lá... Aí você filma ele.

Passeur 1: Isso. Aí você mostra que a intuição é dele de olhar, tipo, chegando perto da janela, olhando pra baixo. Entendeu? Isso são recursos cinematográficos que se faz, mas que só dá pra fazer com o encadeamento correto das cenas. Tipo, primeiro ali uma cena, do cara aparecendo na janela, depois, na outra cena, o que estaria vendo na janela. Se você colocar só o que ele está vendo, tipo essa aqui (*mostrando na tela*) não apareceu nenhuma cena antes disso que nos indica que isso é a visão de uma pessoa.

Nessa passagem, *passeurs* e estudantes estavam testando possibilidades de raciocínio da constituição das imagens em movimento. Percebe-se que nesse tipo de atividade há um impacto nos(as) estudantes que estão acostumados a pensarem os filmes como língua escrita da realidade que determinada disciplina quer ilustrar como conteúdo. Traz também a dúvida e a curiosidade da descoberta daquilo que deve ser aprendido, de pensar a produção de um filme em suas dimensões como arte do perceptível e do sensível, considerando significativamente os processos que são vivenciados na criação de um filme.

Após essa parte inicial de análise de criação dos pontos de vista, foram formadas duplas de estudantes para buscar na escola um *set* de filmagem onde seria estabelecida uma relação de escolhas, disposições e ataques em função de um ponto de vista.

3) *Frames selecionados de uma atividade ocorrida no mesmo dia da aula analisada acima, com a mesma dupla de estudantes, dando foco na passagem ao ato de criação de um exercício de filmagem na escola*

Os episódios abaixo foram selecionados por colocarem em foco as escolhas e ações dos estudantes na constituição de uma cena no/do espaço e tempo escolar, envolvendo os atores sociais que trabalham na cantina e estudantes de demais séries que estavam em turno diferente, na hora do recreio. Cabe ressaltar que outros espaços da escola já foram cenários de criação desses mesmos estudantes, com outras possibilidades de “pontos de vista”. Vale lembrar que em outras aulas houve o manuseio das câmeras filmadoras, explorando suas principais funções, assim como outros equipamentos como: tripé, vara de *boom* para microfone, suportes para qualidade de luz e outros. Esses *frames* têm 10 minutos, porém, só destacamos as falas mais relevantes em relação à metodologia da análise.



Figura 11 – Ato de criação, exercício inspirado na proposta de Bergala (2008)
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Rio de Janeiro, 10/05/2010

15:00 – 15:10

Set de filmagem: a cantina do CAP-UFRJ na hora do 1º recreio (turno tarde)

O estudante # 1 – estudante que estava filmando/roteirista

O estudante # 2 – assistente de câmera/roteirista

O estudante # 3 – estudante não inscrito na aula de cinema, mas que estava no recreio e participou da cena

Atendente da cantina – fez parte do processo

Passeur 1 e 2 – bolsistas de iniciação artística e cultural, graduandos em Comunicação e Sociologia da UFRJ que conduziram as atividades

O estudante # 1: A gente queria filmar vocês trabalhando (*estudante perguntando ao atendente da cantina*) [...] filmar vocês aí de dentro. Daria pra fazer isso?

Essa aula foi escolhida por exigir dos estudantes certa concentração e poder de decisões ainda maiores no processo de criação. A dupla de estudantes deu início ao exercício na quadra de futebol. A ideia era filmar os meninos que estavam jogando bola, mas diante de uma chuva imprevista, nos deslocamos para o pátio, próximo à cantina, em plena hora do recreio.

A dupla de estudantes inicia a atividade apresentando sucessivas ideias em função do novo cenário a ser filmado. Nesse sentido, foi possível observar as bases dos exercícios *Lumière* em ação, transparecendo na experiência vivenciada de se situar frente ao real com uma câmera e um enquadre fixo, em estado de extrema atenção. Como diria Bergala (2008 p. 209), “retendo o hálito diante do que há de sagrado e irremediável no fato de que uma câmera capte a fragilidade de um instante, com o sentimento grave de que esse minuto é único e não se voltará a produzir nunca mais.” Nessa experiência se estabelece uma relação de ensino-aprendizagem, testando outras linguagens que vão constituindo diferentes visões.

Nesses exercícios realizados sem roteiro, lembramos da referência que Leandro (2003, p. 685) faz de “Jean-Luc Godard: cineasta sem roteiro”, considerando que “essa improvisação se torna um método a partir do qual o filme se constrói ao mesmo tempo em que ele estabelece uma relação de aprendizagem com o espectador.” Ou seja, a partir do momento que se torna um método de criação, todas as ações estão sendo pensadas na forma de contar, de decidir o protagonismo da cena, de reter um espectador, sendo este também o conteúdo de uma história que se quer criar e ou contar, assim como num livro onde o escritor

adota um método de criação, que também é feito para um leitor em diferentes contextos e suportes de leitura.

Atendente da cantina: Tem que vir pra cá?

Pergunta para os estudantes # 1 e # 2 se havia necessidade da filmagem ser do lado de dentro da cantina.

O estudante # 1: Espera aí gente, o garotinho não pode participar?

Ao ver um estudante de outra série, provavelmente das iniciais, o estudante # 1 pergunta olhando para os *passeurs*, fazendo um convite ao estudante # 3.

O estudante # 3: Tá, me filma aí, me filma aí. Eles vão me filmar!

Olhando e dizendo para outra estudante que se aproxima e vem ver o que está acontecendo.

O estudante # 3: Aonde que vai botar o filme?

O estudante # 3 olhando para os *passeurs* e estudantes # 1 e # 2. Enquanto o estudante # 3 faz essas perguntas, nesse momento o estudante # 1 e os *passeurs* estão posicionando a câmera e o tripé, verificando o enquadramento com seriedade e a hora de começar a filmar. Eles estão tentando filmar, sem intervenção na ação, o estudante # 3 comprando uma bala.

Nesse *frame* foi nítida a expressão do desejo de participação coletiva no espaço escolar. Pode-se perceber uma expectativa do estudante # 3 em relação ao sentido que ele deu ao “valor de exibição” daquela cena da qual ele estaria fazendo parte. O estudante # 3 demonstra interesse em saber onde a imagem seria reproduzida e com que finalidade, sabendo que o contexto de produção era a escola. Nessa passagem, o aprender, ver e fazer exercícios com inspirações em cinema pode promover espaços abertos de trocas discursivas operando o pensamento de forma estrangeira às formas hegemônicas de ensino.

O estudante # 1: Será que pode pegar esse ângulo aqui?

O estudante # 1 pergunta aos *passeurs* e ao estudante # 2, os estudantes movimentam a câmera e a posicionam de diversas formas. O ponto de vista estava sendo escolhido.

As peculiaridades dos enquadramentos são singulares e despertam novos sentidos a cada ajuste. Ideias são postas em relação ao contexto filmado, a percepção dos elementos estéticos da linguagem cinematográfica sensibiliza os olhares para novos ângulos de produção e recepção de conhecimento. O processo de escolha de um ponto de vista significa um tempo, uma reflexão, um filtro, uma pausa colocada em situação e contexto de aprendizagem escolar de hoje, ao lado de diversos meios de aderir, rejeitar e produzir discursos circulantes em disputa por hegemonia cultural em diversos sentidos.

O estudante # 3: Ação!

Passeur 1: Não, espera aí, não está filmando ainda.

Nesse momento, os estudantes querem repetir a cena, mas a cena da compra que eles queriam capturar do estudante # 3 já havia acontecido. Eles propõem ao estudante # 2 que compre algo para ser filmado.

O estudante # 3: É tu o diretor?

O estudante carrega nas mãos um refresco e um salgado, se posicionando em frente à câmera sem saber exatamente pra quem olhar.

O estudante # 1: Espera aí. Deixa só eu ajustar então.

O estudante # 3: [...] tu não filmou eu não? Ai, me filma logo! Ação! Ação! Vai logo! Eu tô falando ação!

Nesse momento outros(as) estudantes começam a fazer seus pedidos de lanche na cantina, entre eles(as) uma professora também estava comprando. *Passeurs* e estudantes # 1 e # 2 e mais outros(as) estudantes que não eram apenas da escola de cinema, começam a olhar os bastidores da cena. O estudante # 1 posiciona a câmera atentamente, buscando o enquadramento exato, escolhendo a disposição das pessoas, do espaço, do tempo das ações, prestando atenção na imagem que aparece no *display* da câmera, visualizando as sombras, a luz que reflete no foco e outras observações que vão emergindo na aprendizagem em desenvolvimento.

O estudante # 3: Agora nós estamos filmando [...].

O estudante # 3, saltitando em frente à câmera, cochicha com outro estudante que vem ver o que estava acontecendo. Os dois começam a rir e em seguida o estudante # 3 volta para frente da câmera, exigindo que seja filmado. Ele começa a falar como se fosse um apresentador de telejornal.

O que chama atenção é a forma como o estudante # 3 chama o estudante # 1 de diretor, pois, de acordo com Bergala (2008, p. 204), “é preciso que essa redistribuição de cartas promovida pela passagem ao ato de criação não seja escamoteada pela reprodução de papéis já instalados na turma – o que não é fácil.” Diferentes formas de expressões são vivenciadas, o desejo de aparecer nas câmeras, a naturalidade com que demonstram esse desejo de ser filmado, de fazer um filme, de ver quem está filmando e de saber o que está acontecendo nos “bastidores” dessa atividade enriquece ainda mais esse processo de criação como experiência de transformação não apenas na estética mas na produção de sentidos em situação de aprendizagem e manifestação do sujeito na escola. O desejo de significar passa a ser mais importante que a beleza (MARTÍN-BARBERO, 2006), como se fosse um “faz de conta” que na invenção e na criação vai se constituindo como aprendizado por eles mesmos. A entrada do cinema dessa forma no espaço e tempo escolar parece ter a chance de proporcionar um encontro criativo e também comprometido com novos olhares e possibilidades de existência, alheios à realidade do dia a dia escolar, ou mesmo sob os “véus” da rotina.



Figura 12 – N ovos olhares se posicionam e são posicionados frente à câmera
Fonte: Arquivos da pesquisa.

O estudante # 1: [...] assim tá pegando a lanchonete toda?

O estudante faz essa pergunta aos *passseurs*, exibindo o enquadramento no *display* da câmera.

O estudante # 3: [...] o que vocês estão vendo, hein?

Passeur 2: Estamos vendo a lanchonete.

O estudante # 3: Ah não, o que vocês estão fazendo?

O estudante # 1: Estamos fazendo um negócio bem legal.

Passeur 1: É difícil arranjar esse equilíbrio. Está muito escuro na frente. Aí, agora dá pra ver melhor.

Passeur 2: Aproveita agora que tem bastante gente.

Enquanto isso, *passseur # 1* e estudante # 1 discutem o equilíbrio da sombra, a partir do ângulo que estão filmando, pois de uma forma a imagem ficava muito escura e de outra ficava mais equilibrada. Eles falam rapidamente sobre esse equilíbrio em relação à edição, o momento de apertar o botão do *rec* pra começar a filmar, pensando no tempo da ação, e de cortar a cena.

O estudante # 1: Tá, espera aí.

Falando para o estudante # 2, que se posiciona em frente à câmera para fazer parte da cena.

O estudante # 1: A gente pode, pra editar depois, deixar 30 segundos, ou 20 segundos assim, e aí conta 1, 2, 3, rodando.

O *passseur 1* concorda com todas as ações e logo a cena começa a ser filmada. Todos permanecem em silêncio e concentração. O som do recreio, em todos os seus detalhes, desde o sino até os pedidos de lanches, faz parte do "silêncio".

A seriedade desse exercício aparentemente simples coloca em relação não apenas os conhecimentos e saberes que estão sendo produzidos, mas também o espaço e tempo escolar como um lugar de enunciação e de manifestações coletivas que se estabelecem em torno da

situação de aprendizagens em desenvolvimento. A curiosidade de saber como a cena se constituirá parece emancipar a atividade, de certa forma, na escolha de uma tomada mais ampla da visão da cantina, ou na decisão do corte da cena, se estabelece também uma relação mental e simbólica de atitude dos estudantes em relação às possibilidades de pontos de vista que um filme pode criar. A linguagem e os seus processos de significação são levados em conta não apenas como descrição da realidade, ela é percebida em sua constituição.

O estudante # 1: Fechou?

Essa fala ocorreu logo depois que o estudante # 1 decidiu o momento final da cena e apertou o *stop* da câmera para dar o corte.

Passeur 1: A gente podia seguir, de repente, sabe? Mesmo assim era ele andando.

Se referindo ao estudante # 2 que fazia parte do ângulo que eles estavam filmando.

O estudante # 1: Ué, a gente não pode cortar agora e fazer?

Passeur 1: Mas vamos apresentar primeiro o estudante #2 chegando, pra depois a gente estar vendo ele.

Nesse momento, estudantes e *passeur 1* estão pensando como a cena será apresentada, e como o espectador vai ver, perceber e entender a imagem em movimento.

Até aqui o desdobramento dessa experiência pode ser analisado como uma “prática pedagógica” inerente às demandas de renovação nos currículos da escola ao lado das transformações das demais instâncias culturais (museus, filmes, livros, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina, artes visuais, música...), em termos de deslocamento de dispositivos de produção, projeção, circulação, exibição e resistência a imagens “clássicas”. Na realização de exercícios audiovisuais e pequenos curtas-metragens, com inspirações cinematográficas, esses estudantes vivenciam uma condição de espectadores criadores em situação e contexto de aprendizagem escolar que propiciam, por exemplo, escolher ou repensar o que consomem e produzem culturalmente. Conforme descrito no quadro de desenvolvimento deste estudo em campo, tratam-se de etapas do processo em desenvolvimento, não necessariamente em termos de progressão, mas na passagem de uma ação a outra em relação à manifestação dos atores sociais dentro e fora da escola.

O estudante # 1: Vamos fazer lá de perto, então, pois assim não está aparecendo.

O estudante # 1 fala olhando o enquadramento na tela de visor da câmera. O *passeur 1* concorda e logo eles trocam a posição da câmera de lugar, se aproximando do estudante # 2, que eles querem filmar. Eles pedem para o estudante # 2 voltar de onde eles cortaram a cena anterior. Outros(as) estudantes entram na cena, e eles continuam filmando a ação. A *passeur 2* elogia o plano enquanto eles estão filmando.

Passeur 1: Legal. Agora a gente faz um contraplano²⁹ dele (do estudante # 2), né?

O estudante # 1: A gente vai filmar do ponto de vista dele (se referindo ao estudante 2). Ah, a

²⁹ Vanoye, Frey e Goliot-Lété (1998) afirmam que quando a câmera se inclina no seu eixo para cima (filmar de baixo pra cima). No caso de você filmar um personagem, usando um contraplano reduzido contra os valores, dá uma impressão de poder. Em vez disso, uma ênfase no contraplano dá uma imagem negativa para o personagem.

gente corta! (o *passieur concorda*) Vamos filmar lá dentro agora? (apontando para a cantina).

Passeur 1: Vamos cortar e pegar o ponto de vista do [...]

O estudante # 1: De quem?

Passeur 1: Do rapaz da cantina.

O estudante # 1: Então, o estudante # 2 vai estar aqui e o rapaz da cantina ali.

Se deslocando em frente à câmera e visualizando mentalmente a cena.

Passeur 1: Vamos ver como está.

O estudante # 1 e *passieur 1* assistem à cena filmada, nesse momento uma estudante que não era da escola também se aproxima para ver a cena. Outros(as) estudantes se aproximam. Enquanto isso, *passieur 1* e estudante # 1 discutem sobre o ponto de vista da cena que depois será editado.

Passeur 1: Essa cena não vai dar pra fazer com o tripé, por causa da “muvuca” aqui, você vai ter que pegar a câmera na mão e colocar no ponto certo.

A estudante # 1: Espera aí, mas isso aí vai ser filmado lá de dentro, não? Do ponto de vista do atendente ou do menino?

Passeur 1: Do ponto de vista do menino, do personagem que você apresentou.

Essa relação de decisão do ponto de vista de criação do filme, que não é simples, com o ponto de vista que a câmera pode capturar, amplia e nos dá uma visibilidade panorâmica ao que Benjamin (1994) atribui como “não simulável pelas lentes humanas”, mas operacionalizado mentalmente e efetivado pela técnica. Mesmo que essa experiência de cinema na escola não tenha essa pretensão como objeto de reflexão principal, os(as) estudantes vivenciam uma produção de sentidos em disputas simbólicas que possibilita a percepção e o uso de elementos estéticos nas linguagens em sociedade. Ou seja, os envolvidos podem se apropriar dessa relação de aprendizagem e se posicionando com atitudes em relação à linguagem em constituição na e da cultura em que estamos inseridos.

O estudante # 2: Mas depois a gente pode pegar a visão do moço?

Passeur 1: Mas o moço não apareceu aqui na cena, não vai dar pra entender que o ponto de vista é dele.

Aqui o sentido da aprendizagem é novamente deslocado para o ponto de vista que será compartilhado com o espectador, e o que este entenderá da imagem em movimento que está sendo criada. Esse exercício com inspirações cinematográficas possibilita um tipo de leitura da cena, percebendo o contexto em que o filme está sendo produzido, do ponto de vista de quem está significando e não apenas descrevendo uma cena. As vias de ensino e aprendizagem se dão nas escolhas e decisões que os(as) estudantes fazem em todo o processo de criação. O acesso a essa forma de operar o pensamento em relação à linguagem está no cerne da hipótese levantada nesse estudo. Isto é, sob a hipótese de alteridade artística de Bergala (2008), pressupondo que o cinema enquanto arte e criação possa operar a linguagem

em constituição de forma estrangeira às condições hegemônicas de ensino e aprendizagens tradicionais escolares.

O estudante # 1: Tá, mas vai ser rápida a cena, tá? O menino estava nessa posição né?

Se referindo à posição de onde ele parou de filmar e posicionando a câmera novamente.

O estudante # 1: Quando eu falar já!

A disposição de elementos que devem ou não constituir uma cena, os enquadramentos que devem ou não entrar, a ênfase que será dada, o ataque, assimilando suas referências visuais, discursos circulantes que os interpelam diariamente dentro e fora da escola, tudo isso está em “jogo”, como objeto de reflexão. Os estudantes seguem o exercício se expressando na e pela linguagem com elementos da arte cinematográfica – o enquadramento, a luz que reflete no movimento de câmera – e buscando uma hora certa de rodar a cena.

Passeur 1: Começa a filmar! Já está acontecendo!

Rapaz da cantina: Vai um *hambúguer* aí!

Passeur 1: Já está filmando a cena? Você vai ter que editar isso.

Passeur 2: Você está pensando no que você vai editar?

De certa forma, o que seria uma “rotina”, vista como simples repetição, passa a agregar sua relação de troca de ações sociais num sentido mais amplo de manifestações no/do espaço e tempo escolar. Cada atitude em relação à linguagem em constituição é ressignificada na, e através da cultura, não apenas como representação, mas na constituição da situação em contexto de aprendizagem.

4) Frames *selecionados de uma aula externa, realizada num festival de cinema*

Os episódios a seguir foram selecionados por colocarem outro ambiente e troca de experiências como mediadores da aprendizagem. Essa aula foi realizada no Programa Vídeo Fórum de 2010 produzido pela Mostra Geração, como parte reservada ao público infanto-juvenil, do Festival de Cinema do Rio de Janeiro. Nesse programa são exibidos alguns curtas feitos por jovens de até 18 anos, regularmente matriculados em instituições de ensino, selecionados para debate e exibição coletiva de suas respectivas criações no cinema. Cabe destacar que o filme selecionado – “Na Lagoa Rodrigo de Freitas”³⁰, foi realizado pela turma de 2009, mas essa aula foi realizada em 2010, no período em que realizamos este estudo. Após a exibição dos filmes, os(as) estudantes foram convidados a falar sobre o processo de

³⁰ O documentário é um curta-metragem, com duração de 11 minutos, realizado em 2009, com a turma do ensino fundamental. Em 2009 a escola de cinema era dividida em dois grupos: uma turma de ensino fundamental e outra do ensino médio. A escolha de ser realizado na Lagoa Rodrigo de Freitas se deu pela facilidade de proximidade da escola e por ser um lugar onde seria possível abordar vários “temas”, o que não significa ser mais fácil de trabalhar, pois a dificuldade de limitar o que seria enquadrado também foi um aprendizado para a turma. O documentário reúne uma série de exercícios de filmagem, testando muitas possibilidades de criação.

criação, em debate com os apresentadores do programa e demais participantes da mostra. A maioria dos(as) estudantes da turma da escola de cinema do CAP-UFRJ estava presente, porém nos *frames* abaixo destacamos apenas as partes do debate em que um estudante da escola de cinema é entrevistado, embora todas as etapas e participações tenham sido importantes nesse processo.



Figura 13 – Debate e exibição de filmes realizados por estudantes de outros contextos escolares e pela turma do CINEAD
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Rio de Janeiro, 28/09/2010

9:30 – 9:33

Sala 1 – Espaço de Cinema em Botafogo

O estudante # 1 – um dos realizadores do filme do CAP-UFRJ selecionado para a *Mostra Geração 2010*

Passeur 1 – coordenadora do projeto

Mediadores 1 e 2 – condutores do debate na mostra de cinema

O estudante # 1: Falando dos planos, na aula teórica, a gente aprendeu sobre todos os planos, primeiro plano, plano geral, plano americano, tudo isso, mas, como a professora falou, se a gente deixa a câmera parada, sempre vai surgir alguma coisa. Então, se você visse tudo que a gente usou, e tudo que a gente não usou, é uma pequena fração, assim, do bruto. A gente foi tirando as melhores partes, e montou um roteiro em cima disso. Essa é a questão do plano, alguns ficaram bons, e outros, aquele da gaivota, por exemplo, que a gente enquadrava a gaivota voando assim, levou muito tempo, a gente filmou umas três ou quatro vezes até filmar direitinho o percurso todo dela, mas foi bem legal, a gente experimentou (*o estudante falou de forma descontraída, olhando sempre para os(as) colegas ao redor, como quem busca confirmação no que diz*).

O estudante # 1 falava ao microfone para todos que estavam na sala de cinema que estava relativamente cheia. Muitas escolas estavam participando da mostra naquele dia. Vale lembrar que para a realização dessa aula externa, a escola de cinema teve que solicitar autorização do CAP para levar os(as) estudantes ao festival, assim

como foi solicitada para que o filme feito pelos(as) estudantes participasse do evento. Além disso, foi necessário pedir autorizações dos pais e responsáveis para o deslocamento dos(as) estudantes até o cinema. Os *frames* selecionados abordam apenas a fala de um dos estudantes que realizou o filme exibido na mostra, mas, em outros momentos do debate, outros(as) estudantes da escola, que também eram realizadores do filme, participaram do debate não só como ouvintes. Uma estudante ficou com vergonha e não quis falar. Além dos(as) estudantes, a coordenadora do projeto e eu também estávamos participando do debate. Para realização desse registro, contamos com a participação de um *passeur*, que filmou todo o processo.

O estudante lembra-se dos tipos de plano e pontua a surpresa do acontecimento registrado ao filmar um plano *Lumière*³¹. O filme combina planos em movimento, dando um ritmo alternado no processo de montagem. Trata-se de uma experiência simples que pretende restaurar a primeira experiência do cinema, como se fosse a época de uma descoberta, de uma invenção em tempos de cinematógrafo. Ainda de acordo com as colocações do estudante no debate, ele caracteriza o processo invisível do filme transparecendo a quantidade de planos que foram desprezados e revelando que o método de criação do roteiro foi realizado depois de fazer os registros para sentir o lugar, fazendo uma vivência das visitas à Lagoa Rodrigo de Freitas em oportunidades e situações diferentes.

A Mostra Geração permite a participação de estudantes e professores de Educação Básica como autores da cultura, interagindo com colegas, também produtores e criadores, que debatem sobre a experiência de fazer cinema na escola coletivamente. Tentando relacionar essa parte da análise com a questão da exibição dos filmes na presença de seus realizadores de diversos contextos numa sala de cinema dentro de um festival, podemos, conforme Martín-Barbero (2006), relacionar ao que Benjamin teria esboçado para pensar o não pensado sobre a relação entre o “valor da exibição” e o “valor de culto”. Considerando que nem todos(as) estudantes presentes já haviam assistido um filme numa sala de cinema, o valor de exibição ganha outro estatuto, quiçá traz “o popular na cultura não como sua negação, mas como experiência e produção. [...] Pois, em contraste com o que ocorre na cultura culta, cuja chave está na obra, para aquela outra a chave se encontra na percepção e no uso.” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 72, 80). O popular aqui está relacionado ao sentido de coletividade, esboçado no pensamento de Benjamin.

A exibição, a produção e a recepção desses filmes acontecem de forma diferenciada, possibilitando significações sociais das obras de forma mais democrática. Conforme Martín-Barbero (2006, p. 81) “trata-se então, mais que de arte ou de técnica, do modo como se produzem as transformações na experiência e não só na estética (p. 81).

Em relação ao contexto escolar do festival, e refletindo sobre o que caracteriza a complexidade da cena social e cultural na escola contemporânea, em concordância com Silva (2009), entendemos que é precisamente o apagamento dessas fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas que precisam ser reavaliadas. Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, os conhecimentos transmitidos pelas instâncias culturais são equiparados aos conhecimentos escolares na formação do sujeito.

Nesse sentido, podemos considerar que diante de uma proposta como essa, a hipótese cinema de alteridade se mantém, não só por conceber o cinema como criação, mas por potencializar essa relação com a escola. A escola se abre para uma relação que para muitos(as) estudantes é o único espaço em que essa experiência pode acontecer. Apesar de não estar nesse *frame*, estudantes de outras escolas disseram que estavam numa sala de cinema pela primeira vez.

³¹ Conferir na página 48.

No debate com o mediador, o estudante demonstra que teve contato com os elementos da linguagem cinematográfica, testando possibilidades visuais. Depois ele destaca uma relação de escolhas, remetendo aos três elementos mentais – eger, dispor e atacar³² – que Bergala (2008) aborda, entre aquilo que efetivamente se constituiu como narrativa e aquilo que foi descartado na pré-produção, na produção e na pós-produção do filme. De acordo com Bergala (2008, p. 137), “a dificuldade e excitação do cinema jamais são simples escolhas abstratas ou intelectuais, elas são operações mentais sem as quais não há criação.” O estudante evidencia ainda a sua percepção de um fragmento como sendo suficientemente rico para demonstrar possíveis contradições em disputas simbólicas dentro de um material bruto que ainda seria editado, já pensando na arte da montagem.

Mediador 1: Você que editou o filme? Qual foi o programa que foi usado?

O estudante # 1: Ele não está aqui (*se referindo ao estudante que não pôde estar presente na mostra*), na verdade ele foi o diretor [...]. Todo mundo viu partes da edição. Usamos o *Adobe Premiere*.



Figura 14 – Pós-produção, exercícios de edição de imagens realizada pelos estudantes

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Mediador 1: Então, falando sobre o documentário, uma coisa que me chamou atenção, eu estou até fazendo uma oficina do festival de *making of* de documentário, que quando você vai fazer um filme, você sempre pensa antes o roteiro e tal, a história...

O mediador apresenta questões referentes às técnicas usadas, tentando aproximar o debate ao modo como os(as) estudantes pensaram a realização do filme. A questão da “história” contada é referenciada como um requisito, assim como a criação de seu roteiro. Porém, isso não é uma regra. Leandro (2003, p. 01) aborda no resumo de seu estudo – “Lições de Roteiro por JLG” – que “[...] se ao roteiro escrito cabe o mérito de ter permitido o apogeu do cinema clássico hollywoodiano e os grandes momentos de diálogo do cinema francês, a tradição de escrever previamente o que se vai filmar é, em contrapartida, responsável pela hegemonia de narrativas fechadas, de tipo aristotélico, baseadas na identificação psicológica, narrativas que já trazem em si a solução dos problemas apresentados e que, por isso mesmo,

³² Eger: escolher coisas no real em meio a outros possíveis. Dispor: posicionar as coisas umas em relação às outras. Atacar: decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs.

inibem uma relação didática do espectador com o filme.” Colocar essa passagem em relação ao pensamento de Leandro (2003) traz à tona uma questão de hegemonia de produção e criação que vai além de uma questão estética na constituição de um filme, trata-se de pensar na tradição escrita didática que já apresenta “soluções”, porém com narrativas fechadas. Nesse sentido, que chances são dadas às incompletudes das narrativas não hegemônicas?

Mediador 1: [...] mas também tem o pensamento de como você vai filmar, contar aquela história, e que linguagem você vai usar. Como posicionar a câmera, como que ela vai se movimentar. Eu percebi que nesse documentário que vocês fizeram, tem um pouco desses momentos fixos, do minuto Lumière, que é o momento que você para e deixa as coisas acontecerem na frente, mas também tem a câmera subjetiva, que é como se fosse o ponto de vista da pessoa, tem a atuação dentro do documentário, mas tem a parte de ficção, que são as atrizes, que ficam no trepa-trepa brincando, tem a câmera corrida.

Neste momento, o mediador se preocupa em saber como os(as) estudantes pensaram a filmagem e a constituição da narrativa. Parafraseando Benjamin, é possível que exista um mundo particular, registrado com o enquadramento que só o olhar (in)experiente das crianças e adolescentes é capaz de dar, ao vivenciar o cinema enquanto arte e criação. Aqui essa arte entra no sentido literal da palavra quando, por exemplo, dizemos que uma criança fez arte, como se ela tivesse feito alguma exceção à regra. O mediador ainda percebe que na montagem foram alternados planos *Lumière* com planos em movimento, entrelaçando os três eixos que ficaram definidos para editar: o brincar, as entrevistas e diferentes percursos na Lagoa. Nas palavras de Bergala (2008, p. 210), “este ato aparentemente minúsculo de fazer um plano é a maravilhosa humildade que foi a dos operadores *Lumière*, mas também o sagrado que pode depositar uma criança ou um adolescente em uma ‘primeira vez’ levada muito a sério, como uma experiência inaugural e decisiva.” Nos detalhes abordados pelo mediador, podemos fazer relação com importância de se levar esse momento a sério em situação e contexto de aprendizagem.

Mediador 1: Ou seja, vocês acabaram, nesse documentário, usando quase todas as possibilidades, ou muitas delas, pra contar uma história, o que é interessante também, pois você não precisa ficar preso a uma, mas pode usar todas. Mas isso foi consciente ou foi sem querer?

O estudante # 1: A gente foi experimentando. O roteiro, na verdade, quando você coloca uma imagem, dependendo da ordem que você coloca as imagens, que a gente pegou, e a gente pegou bastante coisa, você pode trazer uma mensagem diferente. Temos várias filmagens, por exemplo, se a gente coloca primeiro as coisas boas, depois a poluição, fica diferente se a gente colocar primeiro a poluição, e depois as coisas boas. O roteiro se deu propriamente na edição, pois todo mundo juntou as ideias. A gente pegou todas as imagens, selecionamos as que estavam boas, as que não tinham cortes, e depois a gente foi montando um roteiro.

Mediador 1: Então, na verdade são vários filminhos e depois vocês tentaram agrupar eles e criar uma história. Então por isso a explicação

de que vocês usaram várias linguagens, você vê ali nas entrevistas, na narrativa em *off*³³, são vários filmes que compõem o que vocês fizeram.



Figura 15 – Narrativa em *off* com imagem ao fundo
Fonte: Imagem capturada do curta “Na Lagoa Rodrigo de Freitas”

Desse mesmo jeito, é impossível imaginar o mundo sem a água, as montanhas, o céu, as nuvens, ou seja, a imagem, a paisagem, é tudo que dá sentido na vida, cor na vida. É o fator mais importante num filme.



Figura 16 – Pescador fala da variedade de peixes da Lagoa
Fonte: Imagem capturada do curta “Na Lagoa Rodrigo de Freitas”

Descrição da entrevista³⁴ 1: Nessa tomada os(as) estudantes optaram por não mostrar a entrevistadora fazendo a pergunta, deixaram apenas a fala do pescador em cena, mas deixaram outra estudante, que também era realizadora do filme em cena, como um personagem que escuta a história do pescador.

Parati, Corvina, Camarão, Siri, Carapeba, Tilápia, Acará, Bagre, Sapo de dente, tem as qualidades de peixes todas.

³³ Conforme explicam Vanoye, Frey e Goliot-Lété (1998), o cineasta usa as possibilidades oferecidas pelo som, mudando a faixa de imagens e trilha sonora, ou as últimas palavras de um diálogo continua na próxima cena, etc.

³⁴ Todas as entrevistas aqui descritas foram previamente autorizadas pelos entrevistados, sabendo da realização do filme enquanto atividade escolar.



Figura 17 – Ator gravando comercial aceita dar um depoimento

Fonte: Imagem capturada do curta “Na Lagoa Rodrigo de Freitas”

Descrição da entrevista 2: Os(as) estudantes optaram pela mesma estratégia da tomada realizada com o pescador, deixam em cena apenas a fala do personagem, sem aparecer o entrevistador.

Eu acho que criança tem que aprender tudo, principalmente a valorizar cada vez mais, onde vive valorizar a família, valorizar o diálogo, valorizar as boas ações, valorizar a ecologia, valorizar o trabalho de pesquisa, valorizar a leitura, não tem nada como um livro. Não sei se é um papo chato, cabeça, mas eu acho que é fundamental que a criança e o jovem leia, leia, leia. A internet, ok. Ok, a internet é bacana, tá tá tá tá... Mas nada como um livro nas mãos, né? Então, fazer um documentário, segundo o que vocês estão dizendo, sobre a Lagoa, mais uma razão, que é um dos mais belos lugares desse país. Pra mim é um lugar que identifica, pra mim, que identifica o Rio de Janeiro. Para outros o lugar que identifica o Rio de Janeiro é a praia, né? Pra mim é a lagoa! Tá bom?

Tá certo.

Boa Sorte!

Estudante: Obrigado.



Figura 18 – Cena da estudante aparecendo como entrevistadora

Fonte: Imagem capturada do curta “Na Lagoa Rodrigo de Freitas”

Descrição da entrevista 3: Nessa tomada os(as) estudantes optaram por deixar a presença da entrevistadora em cena, como um personagem do documentário. Ela aparece numa conversa com um menino que costuma brincar na Lagoa Rodrigo de Freitas depois da escola.

A estudante: Boa tarde!

Menino: *Boa tarde.*

A estudante: Qual é o seu nome?

Menino: *C. E.*
 A estudante: E, além de nadar na Lagoa, o que você costuma fazer?
 Menino: *Jogo bola... Só.*
 A estudante: Você vem aqui depois do colégio?
 Menino: *Hum hum....*
 A estudante: E vocês gostam daqui?
 Menino: *Gosto.*
 A estudante: E dessa poluição, o que vocês acham?
 Menino: *Não tá poluído!*
 A estudante: E esse lixo, peixe morto?
 Menino: *Não sei o que falar não...*
 A estudante: Não que não tenha nada aqui que precisa ser melhorado?
 Menino: *Muita coisa.*
 A estudante: O quê?
 Menino: *A água*
 A estudante: Tem muito lixo lá em baixo?
 Menino: *Hum hum...*
 A estudante: Tipo garrafa?
 Menino: *Garrafa, coco... tem.*
 A estudante: E...
 Menino: *E?*
 A estudante: E... Obrigada pela entrevista!
 Menino: *Ok.*
 A estudante: Boa tarde.
 Menino: *Boa tarde.*

Passeur 1: As filmagens foram feitas como exercícios, em todo processo de criação eles experimentaram a escolha do que iria entrar no filme, a disposição das coisas, e o ataque, a hora de filmar e finalizar.

A estudante que efetivamente realizou a cena em debate estava com vergonha de falar, nessa hora a coordenadora do projeto foi solicitada.

Nesse diálogo o estudante responde ao mediador, tirando qualquer impressão aleatória, ao mesmo tempo também o alerta do critério cuidadoso das escolhas na ordem da montagem para não tornar o filme um tipo de “mensagem ambiental” apenas. Sem citar estritamente, o estudante se refere ao efeito *Kulechov* – discurso construído “tijolo por tijolo” – levando em consideração o resultado que produziria numa ordem ou em outra, revelando ao mediador e aos demais participantes do debate que o roteiro se constitui de experimentações de tomadas dos planos. Porém, quiçá, de acordo com Xavier (2005, p. 89), o que importa “é a manifestação de um estilo de câmera, de uma nova narração, que não se apresenta como (*Kulechov*), mas como descoberta de uma realidade virgem, que o olhar vai encontrando e explorando.”

Conforme o estudante, os planos serviram para sentir a estética espacial do filme, a emergência do roteiro se deu testando as possibilidades dos planos mais de uma vez. Não se trata de uma ação que acontece sem querer, conforme abordado anteriormente; trata-se de uma atitude decisiva que está em jogo nesse processo de criação. Os três elementos já mencionados na análise do primeiro *frame* – escolha, disposição e ataque – (daquilo que é filmado, produzido e editado, como e quando) ocorrem em todo processo de criação das aulas. Segundo Bergala (2008), esses três elementos são pedagógicos e fundamentais, eles passam pela pré-produção, produção e pós-produção de um filme.

Ao praticarem as filmagens, diferente de usar o cinema como linguagem de transmissão, mas de criação, brincando com os recursos audiovisuais da linguagem – luz, som, enquadramento e os possíveis desdobramentos dessa arte, montagem, edição – a perspectiva de aprendizagem de Fresquet (2007) – aprender, desaprender e reaprender – objetiva indicar uma forma de pensar o processo de produção cultural transmitida diariamente nas telinhas e telonas do Brasil e do mundo. Nesse sentido, o estudante conta as suas

“pegadas” e como as imagens foram incluídas numa lista de planos, filiados em função de possíveis “categorias” propulsoras do processo criativo. Inspirada na proposta de Bergala (2008), a pedagogia desse processo estava centrada na criação dos(as) estudantes. Essa iniciação se deu de forma lúdica, ao mesmo tempo em que exploravam a lagoa de bicicleta, pedalinho e carro, constituíram o filme como se fossem cineastas.

Analisando esta passagem, esse deslocamento de contextos e situações de aprendizagem, pode-se dizer que a linguagem operada nesse processo não está apoiada numa concepção representacionista, pois ela está sendo possibilitada de ser questionada de várias formas. Essas formas de questionar a linguagem, ainda que a criação em questão se refira a um documentário, não quer dizer que seja tudo verdade, na qual esta só faz refletir como espelhos. Repensando uma abordagem de cinema na escola, a “passagem ao ato de criação” – como um ato de aprender significativamente – pode estar nas possibilidades encontradas que se desviam dos extremos de uma linguagem como mera referência a um discurso que a precede. De acordo com Leandro (2001), no discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam. Desse ponto de vista, pode-se considerar que a atitude dos envolvidos nesse processo de aprendizagem em relação a linguagem, se distancia de uma abordagem que apela para “mensagem a ser transmitida”, ou a “pedagogia do transporte”, remetendo a mesma ação do ensino bancário, tão problematizado por Paulo Freire.



Figura 19 – Tratamento de imagens e discussões de trilha sonora
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Sobre edição e tratamento das imagens, além do programa utilizado, conforme abordado anteriormente, as aulas avançam na discussão do tipo de trilha sonora que pode ser criada, a iluminação, o “clima” do filme, o estilo de edição a ser realizado, e assim por diante. Aqui caberia destacar os momentos de criação a partir desses elementos técnicos e estéticos; sentimos a falta dessa complementação na presente análise, deixando em aberto um campo de pesquisa nessa área.

Mediador 2: Achei legal esse processo de decidir e escolher o que vai entrar no filme, e o momento que me chamou muito atenção foi o momento que a menina está entrevistando e aí o menino não tem resposta, e ele não sabe o que dizer e começa a rir. E hoje, quando a gente vê o noticiário, o jornal, ou qualquer entrevista, o programa do Jô, por exemplo, nunca tem esse momento em que o entrevistado fica sem saber o que falar e ri. Aí isso tudo entrou no filme, ficou engraçado, ficou bom, parabéns!

Ao final desse *frame*, a mediadora traz uma nova contribuição em sua fala, ela comenta uma cena em que uma estudante entrevista dois meninos na Lagoa Rodrigo de Freitas. Durante a entrevista/diálogo³⁵, a estudante faz uma pergunta sobre a poluição e se surpreende com a resposta do menino, pois ele diz que a Lagoa não está poluída. O menino responde que não sabe o que dizer e ambos começam a rir. Em seguida, o menino diz que o que tem é lixo na água, garrafa, coco, entre outros, que isso precisa ser melhorado.

³⁵ Conferir a transcrição do diálogo nas páginas 82-83.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem procedido com uma abordagem de aproximação de momentos, de pequenos *flashes* de alguns acontecimentos de uma relação escolar em desenvolvimento. Partindo de um plano geral, em diálogo com teóricos que estudam questões ligadas à história da educação, cultura/linguagem e currículo, o nosso foco de luz foi direcionado ao espaço que diz respeito às relações entre o cinema e a educação. Do mesmo modo, com um enquadramento da nossa lente na instituição escola, seguimos descrevendo o projeto no qual se insere a escola piloto de cinema do CAP-UFRJ.

Tentamos nos aproximar mais da experiência do ciclo letivo de 2010, dando um *close* no recorte de algumas abordagens das aulas que serviram para identificar trechos de diálogos onde conseguíssemos perceber alguns reflexos das possibilidades de aprender cinema na escola ou, quiçá, do modo como se inicia essa relação de aprendizagem. Para realizar as considerações finais, o movimento parece ser o contrário, isto é, precisamos voltar e nos afastar dos detalhes dos acontecimentos das aulas de cinema para ver o todo como processo em diálogo com os referenciais e formular os “resultados” que essa aproximação ao nível de microanálise dos diálogos nos permitiu descobrir como emergência do novo nas aprendizagens dessa arte na educação básica.

As indagações que guiaram o presente estudo e a própria possibilidade metodológica de analisar microgeneticamente uma relação de aprendizagem de cinema no ensino básico, proporcionaram uma dimensão maior da escola e do cinema como instâncias culturais, como espaço de criação e enunciação, produção de saberes, subjetividades, socialização e formação de identidades não menos importantes que a introdução de conteúdos estritamente vinculados às disciplinas escolares obrigatórias.

Considerando o pressuposto inicial desse estudo – de que o cinema enquanto arte e criação pode operar a linguagem em constituição de forma estrangeira às condições hegemônicas de ensino escolar –, é possível traçar alguns indícios do que se caracterizou como renovação na relação que os estudantes têm com as aprendizagens e produção de conhecimento nesse processo. Em relação à atitude dos estudantes em contato com a experiência de cinema na escola, destacamos como principal a possibilidade de renovação na relação do sujeito com a vontade de aprender nesse espaço/tempo escolar.

Na análise dos primeiros *frames*, observamos que a pluralidade das expectativas e saberes dos estudantes que são trazidos à tona em relação ao cinema são imprevisíveis. Justamente por essa condição se torna necessário um espaço de criação que escape aos

conteúdos estritamente curriculares nesse lugar de formação e constituição de linguagem na educação básica. Seguindo a análise, pudemos perceber que é na diversidade dos critérios de criação e análises criativas e críticas negociados entre estudantes e *passeurs* que os processos de significação de visões de mundo são colocados em situações que as definem como aprendizagem.

Dessas interações que são por eles negociadas, é possível destacar alguns fatores que são significativos quando pensamos na produção de sentidos de mundo como uma questão de aprendizagem como, por exemplo, a escolha dos temas, os motivos, estilos, o tempo de movimento das imagens, os estranhamentos, choques de realidades, pontos de vista, contato com produções de diversos contextos, encontro de gerações, vivência da criação, a ideia de espectador-criador e, quiçá, a iniciação de uma gramática do olhar na escola. No “quadro a quadro” da análise visualizamos essas escolhas, não apenas como simples escolhas, mas como manifestação e atitudes dos sujeitos, transformação na experiência de produção e não somente na estética.

Na sequência dos *frames* destacamos também o desejo de participação não apenas entre estudantes, mas também com os demais profissionais em circulação dentro e fora da escola, nas relações que essa relação de aprendizagem possibilitou. Em termos pedagógicos, foi possível identificar algumas situações que permitiram uma interface curricular em termos de “conhecimento, cultura e poder” na experiência de produção de sentidos, percepção e uso de imagens em movimento, ressignificação do valor de exibição de uma imagem, e o desejo de significar por aqueles que percorreram e constituíram essa atividade na escola.

Em alguma medida, a relação de descoberta junto aos chamados *passeurs* (em português passadores), aqueles que aceitaram correr um risco ou fazer uma travessia juntos, talvez seja uma das condições intrínsecas à potência pedagógica das aprendizagens de cinema como espaço de novas relações do sujeito com o conhecimento e novos saberes. Nesse sentido, acreditamos que todo professor tenha o seu lado *porteur* na relação com estudantes em contexto escolar.

“Assistir e produzir” filmes em contextos diversificados numa relação de aprendizagem escolar, como formato pedagógico principal da escola de cinema infanto-juvenil, coloca em relação o reconhecimento de outros saberes que são propulsores de renovação nas relações que são constituídas e constituintes em sociedade. O desafio da escola consiste em aplicar essa problemática aos novos modelos pedagógicos, contextualizando essa relação de emancipação da significação social da obra de arte. “Eleger, dispor e atacar” um plano cinematográfico na escola pode quiçá nos apontar alguns caminhos e elementos mentais

dessa contextualização ao propor que estudantes do ensino básico comecem a pensar essas questões.

Nesse sentido, repensar uma antiga relação escolar de cinema não se trata de pensar em novas práticas educacionais contemporâneas como uma questão de adequação aos imperativos tecnológicos, mas como espaço crítico e criativo de resistência e emancipação às novas construções e constituições de consumo e produção de discursos em sociedade. O cinema seria como um facilitador de uso e percepção da linguagem nessa relação de aprendizagem na intenção de “aprender, desaprender e reaprender” sentidos de mundo.

Essa atividade, concebida de forma inerente à construção de um currículo contemporâneo, permite fazer uma pequena contribuição ao emergente campo de estudos de cinema e educação, em sintonia com certo embate contemporâneo de demandas sociais legitimadas e em busca de legitimação no campo do currículo. As inspirações nas teorias pós-modernas e, sobretudo pela ótica dos Estudos Culturais que concebem o currículo como uma invenção social, e o “conteúdo” do currículo como uma construção social, nos permitem pensar o cinema como dispositivo de renovação na instituição escola, na relação que o sujeito tem com os saberes, e na produção de conhecimentos e cultura.

Dessa forma, acreditamos que esse estudo evidenciou algumas relações de aprendizagem de cinema que possibilitam uma significação do gesto de criação e manifestação coletiva dos sujeitos na relação escolar como uma questão de conhecimento. Dar visibilidade aos diferentes momentos dessa atividade e peculiaridades que foram se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais em negociações que ocorreram no fluxo interativo dos envolvidos só foi possível pela riqueza de especificidade que a análise microgenética possibilitou.

Analisar uma relação pedagógica de cinema na escola constitui-se como um desafio de pesquisa em relação às demandas das teorias pós-críticas de currículo. Supõe-se que provocar o encontro dos jovens com o cinema como uma possibilidade de fazer arte na escola, nesse lugar específico que tem poder de legitimar e autorizar, seja uma forma de enunciar na aprendizagem uma nova atitude em relação à linguagem com o papel ativo do sujeito na produção de sentidos na cultura em que estão inseridos. Pedagogicamente essa análise demonstra alguns desdobramentos das situações de aprendizagem de cinema que envolve relações imprevisíveis de constituição da linguagem em circulação.

Diante desse mundo de disputas cada vez mais simbólicas, às vezes reduzido ao olhar, mas também à mobilidade do imaginário, conceber o cinema como espaço de criação na escola é uma maneira de reconhecer outras formas de fazer, constituir, significar, estar e

ser em sociedade, deslocando uma questão cultural como uma questão de poder em situação de aprendizagem. Trata-se de um conhecimento que na medida em que vai se desenvolvendo, aos poucos, o potencial pedagógico do cinema vai mediando novas relações. Relações que fogem ao “controle” curricular e, por isso mesmo, se caracterizam como atividade renovadora da relação que os sujeitos têm com o conhecimento.

Numa perspectiva de currículo que se destaque pela sua capacidade de produção de identidades, saberes e conhecimentos, a expectativa e o desejo de significar dos envolvidos nessa relação estaria, de certa forma, se caracterizando como aprendizado. Trata-se de um aprendizado que não se dá através de um discurso fechado, e que por isso mesmo reconhece o currículo escolar como uma narrativa aberta e lugar de enunciação num mundo heterogêneo e em constante transformação.

A iniciativa do projeto CINEAD, de fazer pontes entre a escola, a universidade e a Cinemateca do MAM – inspirando demais instituições de ensino e instâncias de cultura na criação de outros projetos, cineclubes e participação em eventos culturais extracurriculares – ela representa um trabalho de equipe e pesquisa que se constitui da própria renovação dos saberes que emergem nas diversas relações de aprendizagem de cinema em contexto escolar realizados não apenas com estudantes, mas com professores de outras áreas do conhecimento.

Trata-se de um projeto de introdução ao cinema na escola que permite mobilizar diferentes atores (professores, estudantes, artistas), convocar outras personalidades à escola e transitar em espaços e eventos culturais (filmagens, festivais, cinema, cinemateca), refletindo sobre a realidade filmada desde diferentes pontos de vista e ainda ter certo poder de intervenção nessa realidade no gesto de capturá-la com as câmeras e editá-la em produtos audiovisuais inspirados em fragmentos da história do cinema.

Abrir esse espaço para interação com cineastas também renova o campo de estudos e a produção de conhecimento, possibilitando também novas criações artísticas e críticas em sociedade. Espera-se que esse estudo possibilite reflexões que possam contribuir para os estudos de currículo e linguagem na educação básica, visando à presença do cinema que viabilize a sua concepção enquanto arte na escola, gesto de criação e alteridade de vários pontos de vista. O poder de criação, de decisão, de estabelecer vínculos, de aprender a olhar, a fazer escolhas coletivas e (re)significar conceitos e valores na instituição é um desafio criativo e político-democrático, que se desenvolve transformando as relações e vivências no espaço e tempo escolar na educação básica.

Concluimos essa pesquisa defendendo que seja possível aproximar a escola da experiência que o cinema propicia, aprendendo beliscos de uma arte que esfumaça os muros

da escola, promovendo entradas e saídas dos estudantes na interação de pedagogias, instituições, discursos, linguagens e pessoas. Essas interações não se esgotam no fecundo e emergente campo de estudo de cinema e educação, possibilitando que outras pesquisas sejam realizadas nessa área de conhecimento, trazendo novas questões e contribuições para o campo da educação.

A partir do presente estudo, do critério de dar visibilidade a diferentes momentos de aprendizagens das aulas de cinema no CAp-UFRJ, e das categorias de análises que foram se estabelecendo ao longo da pesquisa, acreditamos que novos “resultados” podem ser encontrados em outros contextos escolares, deixando ainda muitas possibilidades de pesquisa dentro desse recorte que visa repensar uma antiga relação escolar de cinema e ação pedagógica em interface com uma perspectiva de currículo contemporâneo, em constante transformação na educação básica, a partir de outras experiências de introdução ao cinema na escola.

REFERÊNCIAS

ALEGRIA, João. Ensaio sobre a gênese da cinematografia educativa no Brasil. Prospecção do componente histórico nacional nas práticas educacionais que envolvem Comunicação e Educação. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Orgs.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Comunitária e Mobilização Social, 7).

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas: Papyrus, 2003.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Ed. Senac ; Edições SESC-SP, 2008.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: _____. *Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, 1).

_____. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: BookLink, 2008.

BRAGA, José Luiz. Comunicação é aquilo que transforma linguagens. *ALECEU*, v. 10, n. 20, p. 41-53, jan./jun. 2010.

BRANCO, Ângela. U.; ROCHA, Riviane. F. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 14, n. 3, p. 251-258, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

COUTINHO, Mário Alves. *Escrever com a câmera a literatura cinematográfica de Jean-Luc Godard*. Belo Horizonte: Crisálida, 2010.

DANEY, Serge. O terrorizado: pedagogia godardiana. Tradução de Tatiana Monassa. Publicado originalmente em *Cahiers du Cinéma*, p. 262-263, jan. 1976. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/75/terrorizado.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

DUARTE, Rosália. *Cinema educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____; TAVARES, Marcus. A dimensão político-educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. *Revista Contemporânea de Educação – UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 24, p. 38, jan./jul. 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/ago. 2000.

_____. Cultura escolar e cultura urbana. In: XAVIER, Libânia *et al* (Orgs.). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

FERREIRA, Amália M. M. *O cinema escolar na história da educação brasileira: a sua ressignificação através da análise de discurso*. 2004. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2004.

FRANCO, Marília. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. *Revista Contemporânea de Educação – UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10. p. 8-23, ago./dez. 2010.

FRESQUET, Adriana Mabel (Org.). *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007. (Coleção Cinema e Educação).

_____. O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Orgs.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Comunitária e Mobilização Social, 7).

GABRIEL, Carmen Teresa. Saberes, sujeitos e linguagem: notas sobre o processo de construção de uma didática crítica intercultural. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu-MG. *Anais...*, Caxambu-MG: ANPED, 2005.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Janaina Pires. *Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da escola de cinema no CAp/UFRJ*. 2010. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22 n. 2 p. 15-46, jul./dez. 1997.

HEFFNER, Hernani. Retrato do artista quando jovem. Apresentado no seminário Deseducando o olhar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR EM AUDIOVISUAL, 2009. Disponível em: <<http://www.fepabrasil.org.br/files/Deseducando%20o%20Olhar%20%20Hernani%20Heffner%20%E2%80%93%20Cinemateca%20do%20MAM%20%28RJ%29.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

KELMAN, Celeste. A.; BRANCO, Angela. U. Microgenetic analysis in research with deaf students. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 93-106, 2004.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 21, p. 29-36, maio/ago. 2001.

_____. Lições de roteiro, por JLG. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 24, n. 83, p. 681-701, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev83.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

_____. Posfácio: uma questão de ponto de vista. *Revista Contemporânea de Educação – UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 80-86, ago./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo da educação. In: _____; SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Alínea, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Annibal M. *O cinema e sua influência na vida moderna: lições de vida americana*, 1941. Arquivo DPDOC/FGV 6399/82.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. Cinema na escola com Walter Benjamin. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., Caxambu-MG, 2009. *Anais...*, 32., Caxambu-MG: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5653--Int.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, dez. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 mai. 2012.

MIGLIORIN, Cesar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. *Revista Contemporânea de Educação – UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 104-110, ago./dez. 2010.

MORETTIN, Eduardo Victorio. *Cinema e história: uma análise do filme “Os Bandeirantes”*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 4, p. 13-19, set./dez. 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonora Maria *et al* (Org.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2007.

OLIVEIRA, Helen Vieira; XAVIER, Márcia Xavier; FRESQUET, Adriana. Príncipes e princesas ou problematização da possibilidade de as crianças fazerem cinema. In: FRESQUET, Adriana; XAVIER, Márcia (Orgs.). *Novas imagens do desaprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009. (Coleção Cinema e Educação).

OLIVEIRA, Renato José de. *Utopia e razão: pensando a formação ético-política do homem contemporâneo*. 1996. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

PETERS, J. M. L. *A educação cinematográfica*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), 1964. (Coleção UNESCO II).

RAMOS, Fernão Pessoa. Estudos de cinema na universidade brasileira. *Revista de Comunicação, Cultura e Política*, v. 10, n. 20, p. 161-167, jan./jun. 2010.

ALIBA, Maria E. F. *Cinema contra cinema: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931)*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.

SCHMIDT, Sarai Patrícia. Um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem: quando “ter atitude” é ser diferente para ser igual. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, ANPED, 31., Caxambu-MG, 2008. *Anais...*, 31., Caxambu-MG: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4172--Int.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

SIEGLER, Robert S.; CROWLEY, Kevin. The microgenetic method. *American Psychologist*, v. 46, n. 6, p. 606-620, 1991.

SILVA, José Claudio Sooma. O teatro da modernidade carioca: as representações de cidade e escola primária nos anos 1920. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA, 4., 2006, Goiás: Universidade Católica de Goiás (UCG). Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo02.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VANOYE, F. F.; FREY, A.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Le cinéma*. Nathan, 1998. (Collection Répères Pratiques).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ANEXOS

Depoimento de alguns colaboradores na escola de cinema do CAp

“Nos anos que fui um *passeur* da Escola de Cinema do CAp, aprendi e troquei experiências com as crianças de como fazer cinema. O cinema da ilusão, da criação simples e da brincadeira que traz o “novo” ao transitar livremente entre o imaginário e o real. Uma experiência que saiu do meu individual de transmitir o cinema para uma coletivamente com as crianças e sua arte de inovar. Foi muito contagioso o entusiasmo delas e muito bom experienciar o verdadeiro fazer cinema.”

Gregorio Galvão de Albuquerque é graduado em Arquivologia pela UFRJ e pela UFF. Atualmente é Técnico em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz e colaborador da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes do Vídeo. Foi *passeur* da escola de cinema no CAp-UFRJ em 2008.

“Nada é capaz de ser feito se nós não acreditamos. Eu, quando escolhi fazer cinema, era uma menina. Ainda sou. E continuo tendo uma liberdade infantil de acreditar nas possibilidades de fazer minha vida com um toque de poesia. Essa poesia veio para minha vida quando eu soube que existia um "outro" cinema na escola, outra forma de pensar a imagem, os espaços e o mundo. Essa descoberta que abriria um mundo de infinitas possibilidades aconteceu apenas no ensino médio, com professores que, sem restrições, exibiam e discutiam filmes em sala de aula, organizavam semanas de debates e marcavam aulas dentro da sala de cinema, apostando naquele espaço como transformador e essencial. Os debates, as reflexões, o sentimento de inconstância, o questionamento, a revolução interna pessoal e coletiva me marcou tanto que fui fazer cinema. Pronto, eu tinha descoberto como ter o meu toque diário de poesia. Assim, no meu caso o cinema entrou como um outro lado, quase um portal que me lembra a descrição de Alice caindo no poço que a levaria ao país das maravilhas “ou o poço era muito fundo, ou ela caía muito devagar, porque enquanto caía teve tempo de sobra para olhar a sua volta e imaginar o que iria acontecer em seguida” (CARROLL,p.12) Caindo nesse poço completamente sem fundo, veio o a aliança do cinema com a educação, mas não de maneira didática, pragmática. Veio como mais uma forma de descoberta, de olhar para esse poço, todos os seus lados, tentando entender o processo que eu mesma tinha passado. O projeto que fui me aproximando visava à construção de uma Escola de Cinema que ressignificasse os espaços. Transformar o que esta em volta com apenas o olhar. O poço é muito fundo ou vamos caminhando bem devagar? Pelos encontros e desencontros, durante o meu percurso na faculdade, me aproximei assim de um grupo de estudo de cinema e educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UFRJ. Esse grupo de pesquisa, chamado de CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender, era formado por graduandos, mestres e doutores de diversas áreas, dentre elas: educação, cinema e psicologia, e era comandado pela a argentina, idealizadora do projeto, Dr.^a Adriana Fresquet. E em abril de 2008, deu-se início à Escola de Cinema do CINEAD no Colégio de Aplicação da UFRJ, para o qual foram convocados um grupo de alunos de 5º e 6º ano de Ensino fundamental e um grupo de adolescentes de 1º e 2º ano de Ensino Médio. O objetivo da escola veio da possibilidade de crianças e adolescentes fazerem cinema, sendo autores, produtores, passando por todas as etapas do processo criativo e de produção, no contexto escolar. Tive o prazer de estar inserida, nesse primeiro contato com os alunos, com o despertar de uma tese para o mundo concreto. Participar do planejamento e realização das aulas para o grupo dos menores durante um ano. Essa experiência prática, piloto e experimental, para pensar a idéia do cinema como arte dentro da escola, revalorizando a questão do espaço escolar, e estudar as possibilidades de criar condições para um encontro de professores e alunos com o cinema, era para mim o caminho da magia que tinha me levado a estar estudando o cinema. Era mais uma

vez redescobrir a sala de aula, a infância, o cinema. Hoje, alguns anos depois, eu posso dizer que a experiência dentro desse projeto me proporcionou coisas que até hoje não tenho capacidade total de entendimento racional. Não que eu preciso. Quando participamos de coisas valiosas, conseguimos suspender a razão e temos guardado as emoções que foram proporcionadas. Foi sem dúvidas verdadeiro e grandioso trabalho de campo, mais uma transformação no processo de aprendizado constante através da arte. Foi esse contato, essa experiência, que me fez repensar a minha trajetória. Uma frase da Adriana ficou guardada na memória: Acreditamos que o cinema, como o menino do dedo verde poderão transformar muitos espaços onde faz falta vida. Acho que meu caminho não poderia ter sido diferente, me afastei do grupo para poder participar efetivamente da produção, estar dentro da engrenagem dessa indústria. Hoje trabalho como produtora cultural, desvendando projetos e tentando de maneira engenhosa e sempre criativa passar pela falta de apoio e construir esse “outro” cinema. Assim, embora cada dia fique mais difícil, o desejo que fica aliado a cada processo de produção que participo é sempre explorar todas as transformações que a arte cinematográfica é capaz de fazer. Para a Adriana e todo o grupo fica sempre um grande agradecimento e um desejo enorme de sucesso. Que os desencontros se tornem mais uma vez encontros.”

Chaiana Furtado é produtora cultural. Foi passeur da escola de cinema no CAP-UFRJ em 2008.

“Acredito que a questão cinema e educação é muito mais uma questão de ordem política do que simplesmente pedagógica. Num país como o Brasil, onde as práticas pedagógicas inovadoras ainda não conseguem interferir na construção de um “currículo do futuro”, como fala Ivor Goodson, vivemos numa sociedade onde as escolas possuem currículos ainda não abertos às novas práticas educacionais geradoras de novas subjetividades e, quiçá, de novas disciplinas. O currículo é uma arena: várias disciplinas se digladiando, como na época do Império Romano, na busca de mais poder para legitimar o seu espaço. No caso do cinema na escola, não será diferente: se fará necessária uma legitimação do cinema como disciplina para lhe conferir *status*, e conseqüentemente, poder.”

Janaína Garcia é graduada em Cinema e em Sociologia, mestra e doutoranda em Educação pela UFRJ, atualmente é professora de sociologia na rede de ensino pública e privada. Foi passeur da escola de cinema no CAP-UFRJ em 2008. Sua dissertação, defendida em 2010, pesquisa a relação do cinema conforme expõe nesse depoimento.

“Para mim, participar da escola de cinema me ajudou a compreender a importância de atividades de expressão artística no interior do ambiente escolar, uma vez que possibilitam o exercício da autonomia – e proporcionam um espaço tão pouco comum na escola – para que os alunos pudessem olhar para si mesmo e para as suas vontades. Sobre os alunos, eu pude perceber o quanto eles podem e desejam se engajar em projetos em que eles possam se expressar e o quanto a ‘imaturidade’ deles ou o ‘desinteresse’ pelo que é normatizado, podem desfazer nossas certezas sobre aquilo que é ‘bom’ ou ‘importante’ de ser ensinado.”

Carolina Real é graduada em Comunicação Social pela UFRJ, mestra em Educação pela PUC-Rio, atualmente é professora do curso de produção de audiovisual da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch. Foi passeur na escola de cinema do CAP em 2008 e 2009.

“Ter trabalhado com as crianças do CAP pelo CINEAD foi uma experiência maravilhosa. É um trabalho intenso, requer um rigor de pesquisa muito grande e o Projeto CINEAD proporciona todos esses caminhos. É um grupo em busca da experimentação, da intensidade, e que trabalha com seriedade e muita atenção. Participar da troca realizada no CINEAD é fantástico, pois você consegue conquistar uma independência teórica, por estar passando o que o grupo está estudando, e também prática, por estar realizando exercícios ligados a esta

teoria. Sou muito grato ao CINEAD e espero que futuramente possamos fazer novas composições ao nível do cinema, do corpo, da filosofia, da arte, da vida.”

Estevão Meneguzzo é Cineasta, graduado em Comunicação Social.

“Às vezes é difícil escrever o que se sente. Poder participar da escola de cinema do CAp-UFRJ tem sido para mim um desvelar de poesia, que se faz a cada dia. Nas relações de aprendizagem que estabelecemos com o grupo de crianças e *passseurs*, novos conceitos são apreendidos, novas imagens se formam, novas sensações e sentimentos se revelam, eternizando os momentos que o cinema nos possibilita – ao ver, ouvir, fazer e criar. Para mim, fazer parte da escola de cinema do CAp significa viver a experiência de um sonho que se realiza e se renova na emoção de cada encontro, e que abre novas e múltiplas oportunidades de compartilhamento em outros contextos.”

Regina Barra é graduada em Pedagogia pela UFJF, mestra em Educação pela UFJF, doutoranda em Educação pela UFRJ e especialista em Psicopedagogia pelo CES/JF e em Psicologia Analítica pelo IBMR/RJ. Professora do Colégio de Aplicação João XXII da UFJF. Desde 2011 vem atuando como passeur na escola de cinema do CAp e no curso de extensão de Cinema para Aprender e Desaprender, aberto aos professores da rede e universitários.

“Certamente atuar na escola de cinema do CAp-UFRJ tem sido uma experiência de aprender, muito mais do que ensinar. O primeiro desafio é aprender a lidar com heterogeneidade de uma turma. Alunos do 6º ano do ensino fundamental e até do 2º do ensino médio estão juntos com um interesse comum, embora as expectativas sejam bastante diferentes. E os níveis de conhecimento são diferentes: há alunos que estão no projeto há 2, 3 anos, outros que estão começando. Os mais novos querem ser os atores, suas histórias são mais fantasiosas, a excitação por pegar logo na câmera por vezes dispersa a concentração de assistir a um filme. Os mais velhos, por outro lado, têm um interesse maior pela cinefilia, querem entender mais sobre a história do cinema, sobre a cinematografia nacional, entretanto a produção dos filmes/exercícios nem sempre se conclui; são adolescentes com muitos outros interesses, a escola e os colegas estão sempre se atualizando e eles querem acompanhar todas essas atualizações. O segundo grande desafio tem a ver com a própria abordagem do cinema. O que se ensina ou se ‘desensina’ sobre cinema dentro da escola não se desenvolve exatamente como na maneira como nós, os *passseurs*, aprendemos em nossa formação universitária, que talvez seja muito mais setORIZADA. Penso estar aqui a questão discutida por Jacques Rancière no *Mestre Ignorante*. Os ‘mestres’ de uma escola de cinema precisam buscar sempre como apresentar e realizar filmes no ensino básico, como adaptar o que já sabe para trabalhar com as crianças e adolescentes de forma instigante e conciliadora de interesses. Nesse sentido, somos todos ignorantes, *passseurs* e alunos envolvidos, e estamos desenvolvendo, juntos, formas de fazer e pensar para aprender e desaprender com o cinema.”

Clarissa Nanchery é mestranda no Programa Meios e Processos Audiovisuais da USP, pesquisando sobre documentário, e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, onde desenvolve sua pesquisa a partir da experiência como passeur da escola de cinema do CAp em 2011 e 2012.