

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESCOLAR: TEORIAS E PRÁTICAS

POÉTICAS, CINEMA E EDUCAÇÃO – UM ESTUDO SOBRE
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM CINEMA NA ESCOLA

Alessandra Gomes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESCOLAR: TEORIAS E PRÁTICAS

POÉTICAS, CINEMA E EDUCAÇÃO – UM ESTUDO SOBRE
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM CINEMA NA ESCOLA

Alessandra Gomes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Claudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

G633pc Gomes, Alessandra.
Poéticas, cinema e educação – um estudo sobre
experiências de aprendizagem com cinema na escola /
Alessandra Gomes. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
290 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2015.

1. Cinema na educação. 2. Educação escolar. 3.
Alteridade. 4. Mediação. 5. Ética. 6. Estética. I. Título.

CDD: 791.4307 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Alessandra Gomes, realizada em 24/02/2015:

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes
UFSCar

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
UFSCar

Prof. Dr. Alessandro Constantino Gamo
UFSCar

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
PUC-RS

Prof. Dr. Inês Dussel
CINVESTAV

Ao Sr. Dirceu e à dona Graziella, exemplos de vida, dignidade e amor.
Ao Deco e à Simone. Companheiros, confidentes e verdadeiros amigos.

AGRADECIMENTOS

À minha estimada orientadora Cláudia Raimundo Reyes, pelas trocas, aprendizagens e confiança. Grande mulher, mãe e profissional.

À querida professora Inés Dussel, pela acolhida, carinho, dedicação e compromisso com que me recebeu e muito me ensinou no DIE-CINVESTAV (Departamento de Investigações Educativas do Centro de Investigações e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional).

Aos professores Arthur Altran e Emília Freitas de Lima pela leitura atenta e às ricas contribuições ao meu exame de qualificação, que possibilitaram aprendizagens e novos rumos a esse estudo. Ao querido Marcos Villela Pereira, pelo parecer cuidadoso, atento e rigoroso redigido para o Exame de qualificação. E também pela amizade, carinho e belas situações em que estivemos juntos.

Aos professores Alessandro Gamo, Rosa Maria M. A. de Oliveira, Inês A. de Castro Teixeira pela leitura cuidadosa e pelas ricas contribuições. Ao professor José Sérgio F. Carvalho, pela amizade, exemplo e marcas impressas em minhas trajetórias acadêmica, pessoal e profissional.

Aos colegas de trabalho do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que protagonizaram a primeira saída de professores desta universidade para processo de qualificação, do qual tive a honra de fazer parte.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, local de trabalho, aprendizagens, lutas e afetos.

Aos ex-alunos que fizeram parte do Cine Rapadura, projeto de extensão do CFP-UFRB que inspirou esse estudo. Em especial à Laura Juliana, Simone, Milena, Camila, Caio, Tatiana e Mayane.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio imprescindível por meio do Programa Pró-Doutoral de Capacitação Docente e do Programa de Doutorado Sanduíche PSDE, que oportunizaram meu crescimento acadêmico e pessoal, além de uma vivência ímpar no México, país que aprendi amar.

Às pesquisadoras do Grupo Linguagem, Formação e Aprendizagem. Em especial à Ana Lucia Masson, querida amiga e companheira a qualquer hora do dia ou da noite.

À Professora Carmen Lucia B. Passos, pelo cuidado atenção e carinho.

Aos meus ex-alunos das Escolas Municipais de Educação Infantil da Prefeitura de S. Paulo que me ensinaram a ser professora e que hoje devem estar com mais ou menos 20 anos de idade. Aos meus alunos de EJA (alguns *in memoriam*) e às crianças do Piá, que povoam minhas lembranças e se eternizaram em minha vida.

Aos grandes amigos e amigas que contribuíram direta e indiretamente com carinhos, aconchegos, ideias e broncas: Mariana, Angela, Surya, Iara, Diana, Alessandra, Ana Carolina, Jaime, Kátia, Lígia, Vitinho e Henrique.

Aos queridos amigos que fiz em S. Carlos.

Ao Shadi, amigo palestino maravilhoso, com quem compartilhei a morada durante os seis meses que vivi no México.

Ao Ivan e Nayeli, amigos mexicanos pelo restante da vida, pessoas que me “pegaram pela mão” e me apresentaram um México político, colorido, saboroso, amoroso e revolucionário.

À Máira e Chris, pela ajuda na tradução, pela amizade e pela receptividade. Ao querido Nuno, colega de trabalho e amigo da vida, que em Janeiro deste mesmo ano doutorou-se pela UNAM (Universidade Autônoma do México).

A todos do EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional), com os quais passei uma semana em Chiapas – México. Pelas aprendizagens que ainda hoje estou digerindo.

Aos amigos que descobri no México e que levarei – cada um de uma maneira – para o resto da vida: Julia, Marlene, Capivara, Luísa, Mateo, Mitzi, Bere, Nancy, Almudena e Danna.

Aos depoentes que aqui nomeei como Woody, Alfred, Lars, Navarro, Federico, Tizuka, Nelson, Deraldo, Antonie, Lola e Cabíria, em uma singela homenagem aos diretores e personagens de filmes aos quais tenho apreço e respeito.

À Adriana Fresquet, pela atenção sempre presente, pela ajuda, disponibilidade e pelo amor que dedica ao trabalho com cinema nas escolas.

*Não serei um poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso a vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Situado no campo teórico do interpretativismo crítico e por meio de uma abordagem de estudo de caso de cunho etnográfico, o presente estudo investiga uma ação extensionista realizada por uma universidade pública federal brasileira, cujo trabalho consiste na realização de filmes junto a professores e estudantes de escolas públicas e outras instituições de educação na cidade do Rio de Janeiro. Nossa investigação buscou compreender os processos formativos promovidos pelas atividades com cinema diante de distintos atores que delas participaram como alunos e professores: estudantes de graduação e pós-graduação dessa universidade, um professor, um ex-funcionário e um aluno adolescente de uma mesma escola pública. Interessou-nos observar e analisar situações de fruição cinematográfica, de valorização da cultura escolar, de circulação da palavra, de construção de discursos sobre a escola e sobre si por meio de processos criativos cinematográficos. Outros aspectos, tais como a escrita de mundo via criação cinematográfica, a crença no potencial de crianças e adolescentes para o ato artístico criativo e a mediação cultural sistemática por parte de professores, também compõem as categorias de análise presentes nessa pesquisa. Aproximarmo-nos de uma experiência que acerca escola e universidade nos proporcionou a observação de laços sociais, afetivos e cognitivos que engendram práticas educativas de troca, permeadas por elementos criativos, por táticas artesanais, por expressões políticas e de sensibilidades (CARLI, 2012). Expandiram-se, aos nossos olhos, os conceitos de sala de aula e de aprendizagem e ampliou-se a atuação universitária para além de seus muros. A experiência extensionista estudada mostra-nos não apenas a importância do cinema na escola, mas sua necessidade. Sua colaboração para o ordenamento do mundo frente a um amplo coletivo que se filia às narrativas, protagonistas, discursos e posicionamentos, sua coparticipação na conservação ou subversão de uma ordem estabelecida e a atualização da cultura e do comum que promove, são apenas alguns aspectos que destacam tal necessidade. O trabalho de campo nos permitiu observar algumas dimensões tais como as marcas e transformações em estudantes escolares, professores e estudantes universitários, os laços que se formaram e se fortaleceram, as marcas afetivas impressas nos sujeitos, o sentimento de pertença e de empoderamento, a possibilidade do exercício de outros papéis e a reconfiguração do próprio lugar.

Palavras-chave: cinema e educação, educação escolar, alteridade, mediação cultural, ética e educação, estética e educação.

ABSTRACT

Lying on the theoretical area of critical interpretivism and based on a case study approach from an ethnographic perspective, the present study investigates the outreach action of a public federal Brazilian university. The action consists in making films in collaboration with teachers and students from public schools and other educational institutions in the city of Rio de Janeiro. Our investigation intended to comprehend the formative processes promoted through the activities with cinema, given the different actors which have taken part on it as learners and teachers: undergraduate and graduate students from this university; a teacher, an ex-worker and a teenager student from the same school. We have been particularly interested in observing and analysing situations of cinematographic fruition, appreciation of scholastic culture, circulation of the word, construction of the discourse about the school and about itself through the cinematographic creative process. Other aspects, such as a re-creation of their world through the cinematographic creation, the belief in the potential of the children and teenagers for creative acting, and the systematic thinking about its cultural aspects by the teachers are also analysed in our investigation. Coming close to such experience involving school and university provided us with a close observation of social, affective and cognitive relationships which engender exchange educative practice, embedded with creative elements, handcrafted activities, political expressions and expressions of sensibility. (CARLI, 2012). Furthermore, our perspective of the concept of classroom and learning process have dramatically changed, as well as the role of the university has grown beyond its borders. The case we have studied shows us not only the importance of the cinema in the school, but also its need. Its role in ordering a universe given a wide set encompassing narrative, protagonists, discourse and positioning, its comparison between keeping or subverting an already established order, and the update of the culture which it promotes are only a few aspects that reinforce such a need. The field work showed us to what extent such transformation took place, for example, the changes in school students, teachers and students from the university, the relationships which were build or strengthened, the affective signs on the subjects, the feeling of being part of something, the possibility of playing a different role, and finally the reconfigurations of their own place.

Keywords: cinema and education, school education, otherness, cultural mediation, ethics and education, aesthetics and education.



1

¹ Imagens: Arquivo CP-DOC. Fundação Getúlio Vargas e arquivo pessoal (Projeto de Extensão Cineclube Cine Rapadura, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - <i>IMAGENS EM MOVIMENTO</i>. Cinema e Educação no Brasil	26
1.1 Cinema: um outro educador	26
1.1.1 Os Cineclubes e seu papel educativo	32
1.2 O cinema educativo no Brasil e as formas de escolarização do cinema....	49
1.2.1 Cinema educativo e a Escola Nova	49
1.2.2 Cinema Educativo e Estado Novo.....	60
1.3 Cinema e escola: uma particular relação	72
CAPÍTULO II - <i>LUZ-CÂMERA-AÇÃO</i>. Arte cinematográfica e os vínculos possíveis com a educação	82
2.1 O papel social da arte	82
2.2 Arte, educação e sociedade: contradições.....	92
2.3 Possíveis caminhos para a alfabetização cinematográfica na escola.....	107
2.3.1 Arte popular e uma forma popular de conceber o cinema na escola: imbricações entre alfabetização cinematográfica e educação escolar.	108
2.3.2 Alfabetização cinematográfica, leitura e escrita de mundo.....	113
2.4 Implicações éticas e estéticas da linguagem cinematográfica para a alfabetização cinematográfica na escola	120
CAPÍTULO III - <i>OS CENÁRIOS</i>.....	139
3.1 Cinema, escola e universidade: outros caminhos para a produção de conhecimento e para a formação dos sujeitos	140
3.2 Atores, materiais e métodos	147
CAPÍTULO IV - <i>CENAS E IMAGENS CONSTRUÍDAS A MUITAS MÃOS</i>.....	157
4.1 Caminhos do CINEAD para a educação do olhar e para a formação em cinema	157
4.1.1 O Grupo de Estudos. A necessidade de formar o grupo.....	158
4.1.1.1 Trajetória inicial do Grupo de estudos	158
4.1.1.2 Um <i>zoom</i> sobre o Grupo de Estudos atual	165
4.2 Cinema e formação na escola – O prenúncio da Escola de Cinema do CINEAD.....	173
4.3 A Escola de Cinema	181
4.3.1 Um <i>zoom</i> sobre a Escola de cinema	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
ANEXOS	239

APRESENTAÇÃO

Algumas palavras sobre as marcas impressas em uma pesquisadora.

Pesquisar é um aprender constante. O aprendizado é feito de paciências, acordos, disciplinas, frustrações, medos, surpresas, alegrias, encontros, inseguranças e desafios. Isso para citar apenas alguns de seus aspectos. A lista completa seria impossível, uma vez que cada experiência singular de aprendizagem acrescentaria um outro ponto e a lista só poderia ser considerada justa se fosse aberta e inconclusa, possibilitando tantas novas inserções quantas fossem as experiências narradas.

Aprender, como pesquisar, necessita fundamentalmente do outro. Já dizia o velho Marx que, sendo seres sociais, mesmo no mais silencioso diálogo, é ao outro que nos reportamos. Este outro pode ser um livro, uma lembrança, um filme, um exemplo, uma pessoa, um personagem. Bakhtin disse algo parecido. Para ele todo diálogo é polifônico, resultado de inúmeras vozes sociais que participaram de sua construção. Uma atividade de pesquisa, assim como a atividade do aprender, é também polifônica.

Esta pesquisa constituiu-se, ao longo de quatro anos, de paciências, acordos, disciplinas, frustrações, medos, surpresas, alegrias, encontros, inseguranças e desafios...

Um extenso aprendizado de várias ordens lhe deu corpo. E o outro foi aquele parceiro constante e sempre presente. Desde a instituição da qual provenho, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, passando por meus colegas de trabalho que acordaram por meu afastamento para dedicação integral a este estudo, passando também pelo projeto de extensão que coordenei nessa mesma instituição e que inspirou a presente pesquisa e, dentro desse projeto, seus integrantes (todos eles estudantes universitários), o público que compareceu às sessões de cinema e tantos outros atores, até os membros da banca de seleção para o curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos que decidiram por minha aprovação, todos fizeram parte desta pesquisa.

As experiências que tive com meus professores e colegas da UFSCar, a possibilidade que tive em conhecer e aprender com teóricos tais como Augusto Ponzio, a bibliografia que chegou até mim por meio de minha orientadora, suas críticas e apontamentos, as novas leituras, os novos parceiros intelectuais silenciosos dos quais me aproximei, alguns quase sem querer, mas que me foram fundamentais,

transformaram-me, aos poucos, em uma outra pessoa, foram imprimindo-me marcas, lembranças, despertaram compromissos, responsabilidades e somaram-se aos companheiros desta pesquisa.

Tive a oportunidade de permanecer por seis meses no México, vinculada ao DIE-CINVESTAV (Departamento de Investigações Educativas – Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional), onde pude conhecer a professora Dra. Inés Dussel, profissional de uma extrema competência e delicadeza. Séria e rigorosa sem nunca deixar de ser doce. Desde os contatos via email, com suas réplicas simpáticas, senti-me acolhida – como deve acontecer em qualquer situação de aprendizagem. Nessa instituição, além dos encontros periódicos com Dussel e com suas orientandas – pessoas magníficas e de extrema competência e compromisso com seus estudos – tive a honra de participar de disciplinas e outras situações com pesquisadores tais como Elsie Rockwell, Rafael Blanco e Sandra Carli. Dussel teve um papel fundamental na construção desta Tese e nas percepções que construí sobre os vínculos entre escola e cinema. Pude, ainda, participar da vida cotidiana da Cidade do México e de outras cidades desse país contraditório e de uma herança cultural belíssima. Esse foi também um aprendizado que acentuou minha identidade latino-americana, reforçando a crença em nossa necessidade de aproximação e de trocas, sejam elas culturais, acadêmico-intelectuais ou políticas.

Iniciei esta pesquisa tendo como objetivo um estudo sobre o papel educativo dos cineclubes universitários. Todavia, as considerações da banca me ajudaram a perceber que meu objeto de estudo estava muito mais relacionado ao cinema educativo e eu me aproximei da escola, esse chão do qual fiz parte como professora por 6 anos e sobre o qual me debruço desde que adentrei a universidade pública como docente, em 2006. Esse redirecionamento trouxe um certo medo do novo, algumas inseguranças e desafios, mas em pouco tempo estava eu imersa nessa nova condição da Tese. Aprender e pesquisar são também situações de imersão, que não prescindem de emersão; não há mergulho que não necessite do retorno à superfície.

O mergulho e a volta à tona também se deram junto ao objeto de estudo, esse grande parceiro de aprendizados e alargamento de experiências. Imersos em uma polifonia belíssima estavam escolas, crianças, adolescentes, professores, estudantes universitários, a coordenadora do CINEAD, seu grupo de estudos. Nesse cenário cultural estavam as cidades do Rio de Janeiro e de São João do Miriti, com seus frenesis

próprios e sua gente injetando-lhe vida. Emocionei-me assistindo as aulas de cinema do Instituto voltado à educação de crianças e adolescente cegos, que aqui denominei como Instituto Hermeto Pascoal. Carregarei comigo a emoção que senti quando adentrei pela primeira vez aquela instituição. Emocionei-me também ao ver as aulas de cinema no CIEP Hilda Hilst e na escola Valter Hugo Mãe. Eram muitas perguntas, muita curiosidade, muita vontade de aprender e de ensinar cinema. Belos foram os depoimentos, os relatos sobre as marcas impressas pelo cinema na vida, as modificações de posturas, de visões sobre si. Transformações de distintas ordens. Eu também participava delas. Foram dias e imagens bonitos.

Compõe o ser pesquisador esse elemento da comoção. Somos, antes de tudo, seres humanos. Não nos despimos de nossos valores, de nossa visão de mundo, e elas estão em consonância com nossas opções teóricas, com nossas estratégias metodológicas, nossas posturas diante do nosso objeto de estudo e do mundo do qual somos partícipes.

Muitos foram os sujeitos e situações que participaram da construção desta Tese, muitas são as vozes que a habitam, muitos foram os diálogos travados. Muitas e proficuas foram as aprendizagens. Aprendizagens-vivas, aprendizagens-questionadoras, aprendizagens-barulhentas, aprendizagens-risonhas e aprendizagens-indagadoras proporcionadas a uma pesquisadora que, com seu diário de campo (um caderno ou um pequeno lap top) se colocava silenciosamente a observá-las e registrá-las.

Não creio que cheguei à Ítaca. Nem creio que alguém um dia chegue. A viagem segue e esta Tese, formalmente encerrada, continua aberta às leituras, aos diálogos e às impressões. Espero que ela encoraje outras viagens em busca de Ítacas que também podem chamar-se *Utopia*.

ÍTACA

Konstantinos Kaváfis

(Trad. José Paulo Paes)

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes

nem o colérico Posídon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrará
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.

Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o bravo Posídon hás de ver,
se tu mesmo não os lewares dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda a espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.

A muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos doutos.

Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

e fundeares na ilha velho enfim,

rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.

Uma bela viagem deu-te Ítaca.

Sem ela não te ponhas a caminho.

Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.

Ítaca não te iluiu, se a achas pobre.

Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, data de quase um século a entrada do cinema na escola. Na década de 1920, sob os princípios da Escola Nova, o grupo que ficou conhecido como Pioneiros da Educação empreendeu uma série de reformas educativas – pautadas nos preceitos de eficiência e de racionalidade, os quais norteavam a sociedade da época – que acreditava, modernizariam as concepções e práticas escolares ao mesmo tempo em que colaborariam para o progresso da sociedade.

Avanços que conjugavam ciência e comunicação, tais como o cinema, o rádio e o disco, deveriam estar na escola como parte desse projeto modernizador.

O cinema já tinha outorgado o status de educador na sociedade, uma vez que as imagens em movimento captadas de distintos grupos étnicos, de situações da vida cotidiana urbana, de elementos da fauna e da flora e também de experimentos ligados à medicina e à biologia, ao mesmo tempo em que *transmitiam* visões sobre pessoas, fatos e sociedades, *formavam* a visão de mundo daqueles que a elas tinham acesso. O cinema se inseria, assim, nesse grande conjunto de práticas e instrumentos educativos que compunha nossa sociedade desde inícios do século XX.

Durante o Estado Novo o cinema também contribuiu, dentro da escola, para a construção e manutenção de discursos sobre a nação, sobre as práticas relacionadas ao corpo e à moral, sobre a cultura popular e sobre o trabalho nas grandes e pequenas cidades, apenas para citar alguns exemplos.

Os Cineclubes ou Clubes de Cinema também tiveram importante papel na formação do gosto, na difusão de obras cinematográficas de restrito acesso e nas discussões em torno da estética, da política, da produção e distribuição de filmes e também colaboraram como instância política e educativa, com a formação da visão de mundo dos sujeitos. Data de quase um século a criação do primeiro Cineclube brasileiro.

Em torno deles, desde sua criação, aglutinam-se intelectuais, especialistas e realizadores, mas também grupos populares, de trabalhadores, anarquistas, educadores e aqueles que, atualmente, denominamos como minorias.

Durante a ditadura militar os Cineclubes se configuraram em espaços de estudo, formação, construção conjunta de alternativas políticas e sociais e de crítica ao regime vigente. Direta e indiretamente participaram da formação política e estética de muitos professores que lecionavam nas antigas escolas primárias e secundárias, como destaca Rose Clair Matela, no livro *Cineclubismo: Memórias dos anos de chumbo*, marcando suas experiências de vida e da profissão.

O cinema compôs – e compõe – no Brasil o conjunto de textos que, filiados a protagonistas, discursos e posicionamentos, narram e colaboram para a construção da visão que temos da história de povos, grupos, indivíduos e da nossa própria história como país.

No nosso caso particular, coordenamos com bastante êxito dois trabalhos relacionados a cinema e educação durante os anos de 2007 a 2010. Ambos foram realizados na cidade de Amargosa (BA) e estavam vinculados, como atividade de Extensão, ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CPF-UFRB)², universidade na qual lecionamos desde 2006.

O primeiro trabalho, desenvolvido durante todo o ano de 2007, foi direcionado a professores das escolas públicas da cidade e também para integrantes do movimento social local e consistia na exibição seguida de debate de filmes nacionais e estrangeiros de diferenciados estilos e épocas que abordassem o tema da Educação ou que remetesse a questões nas quais ela pudesse ser inserida.³ Os debates eram acompanhados pela discussão de textos teóricos relacionados aos assuntos do filme selecionado para a sessão.⁴

² Universidade criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005 e integrou o Programa Federal de Expansão e Interiorização do Ensino Superior, iniciado no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

³ Filmes exibidos: Cinema Paradiso (TORNATORE, Giuseppe. Itália, 1988), A língua das mariposas (CUERDA, José Luis. Espanha, 1999), Nenhum a menos (YIMOU, Zhang. China, 1999), A maçã (MAKHMALBAF, Samira. Irã, 1998), Quando tudo começa (TAVERNIER, Bertrand. França, 1999), Crianças Invisíveis (CHAREF, Mehdi; LUND, Kátia; WOO, John; KUSTURICA, Emir; LEE, Spike; SCOTT, Jordan; SCOTT, Ridley; VENERUSO, Stefano. Itália, 2005), Brasil: muito além do Cidadão Kane (HARTOG, Simon. Inglaterra, 1993), Kiriku e a Feiticeira (OCELOT, Michel. Bélgica/França/Luxemburgo, 1998), Amores Perros (IÑÁRRITU, Alejandro González. México, 2000), Machuca (WOOD, Andrés. Chile, 2004), Crash: no limite (HAGGIS, Paul. Alemanha, Estados Unidos, 2004), Fahrenheit 451 (TRUFFAUT, François. Inglaterra, 1966) e The Wall (PARKER, Alan. Inglaterra, 1982).

⁴ Temas abordados: Importância pedagógica do Cinema, História do Cinema em Amargosa, Escola e formação para a cidadania, Educação no campo, Socialização, Família e Educação, A invisibilidade da

O segundo trabalho, realizado entre os anos de 2008 a 2010, consistiu em um cineclube, o Cine Rapadura, que organizou e conduziu Mostras temáticas – com duas exibições por semana – na Universidade, em escolas públicas e outros espaços públicos, tais como biblioteca, praças e Terminal Rodoviário. A equipe do Cineclube foi composta por estudantes de distintos cursos de graduação do Centro de Formação de Professores e também por sua coordenadora, professora desse mesmo Centro.

Na Universidade as exibições foram seguidas de debate junto a professores convidados do próprio campus e também de outros campi da instituição; em âmbito externo as atividades do Cineclube tiveram início em um prédio público municipal, construído no século XIX e que abrigou a cadeia pública da cidade até os anos de 1990. No primeiro semestre de 2009, foram encerradas as exibições no espaço público da prefeitura e iniciadas as externas-itinerantes em lugares tais como praças, igrejas, Biblioteca Municipal e alguns pontos da zona rural.

No semestre seguinte foi dada continuidade às exibições na Universidade, encerradas as itinerantes e iniciadas atividades de exibição e discussão junto a uma escola pública estadual da cidade, no período noturno.

As análises pós-filme giravam em torno do conteúdo e do tema das obras e também de alguns aspectos de sua linguagem. Todavia, o debate sobre linguagem cinematográfica foi pouco aprofundado, uma vez que nenhum dos integrantes do cineclube possuía formação mais específica em cinema.

Nessa escola, as atividades foram acompanhadas por *Módulos Educativos*: materiais didáticos produzidos pela própria equipe do Cineclube e compostos por roteiro de questões para os filmes exibidos, sugestão de outros filmes na mesma temática e materiais extras, tais como poemas, letras de música, fotografias, imagens de obras de arte e artigos acadêmicos (este último voltado aos professores, para aprofundamento sobre o tema do mês) que supostamente auxiliariam debates e outras atividades ao redor dos filmes exibidos para outras turmas. Ao todo, foram produzidos 3 Módulos Educativos para as *Mostras Negra, Gênero e Sexualidade*.

Em 2010, último ano do Cine Rapadura, as exibições na Universidade foram antecedidas por consultas prévias aos estudantes sobre temas de interesse e iniciada a atividade cineclubista em outra escola pública estadual da cidade (primeiro semestre do ano).

A aprovação em dois editais⁵ possibilitou a aquisição de acervo filmico e equipamentos tais como filmadora, câmera fotográfica, cadeiras, caixa de som, telão e tenda, o que permitiu a ampliação da atuação junto à comunidade interna e externa, a qualificação e o registro das ações do grupo.

Muitos foram os impactos e frutos colhidos junto às diferentes comunidades abarcadas e aos membros da equipe cineclubista. Em comum nessas distintas situações estava a força aglutinadora do cinema com sua capacidade de reunir pessoas de distintas procedências, com experiências diversas, bem como valores, idades e visões sobre o mundo variadas. Em todas essas situações, estava a presença multivocal do cinema, esse habitat de distintas vozes sociais com seus variados acentos e possibilidades de conservação ou transformação. Durante a realização dos debates estava presente a problematização e a possibilidade de troca em torno dessas vozes, fazendo surgir, além de novas vozes, a diversificação e o compartilhamento de olhares, a emersão de discursos e sua reconstrução.

No caso dos professores das escolas públicas abarcados na primeira experiência formativa, o cinema participou da pauta de temas caros à educação, ao mesmo tempo em que possibilitou o contato com realidades muito distantes, cujas tarefas e papéis, apesar de inerentes às sociedades, culturas e épocas próprias, encontravam conexões fecundas e diálogos profícuos. O cinema colaborou, assim, para a reflexão e problematização de questões concretas das práticas docentes ao mesmo tempo em que ampliou distintos repertórios (discursivos, imagéticos, estéticos, culturais). A exibição e o debate em torno das obras e conteúdos por elas abordados consistiam em situações de encontro entre o conhecido e as formas diversas de ser e estar no mundo. Ampliava-se o repertório estético e político ao mesmo tempo em que se ampliavam as possibilidades discursivas e de diálogo.

⁵ PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROEXT – MEC/SESu – 2009 e 2010.

Para os estudantes das duas escolas mencionadas podemos pensar, como breve exemplo, na expansão do repertório filmico, nas possibilidades de troca em torno de temas muitas vezes polêmicos, na aprendizagem conjunta, no intercâmbio de impressões relacionadas aos filmes e à sua estética e no alargamento do repertório discursivo.

Da comunidade da zona rural, por exemplo, chegaram-nos relatos interessantes de inauguração do contato com cinema por meio da tela grande, de comoção e divertimento, além do vínculo estreitado com tais sujeitos que nos recebiam durante o mês da mostra (agosto de 2009) com receptividade e interesse. A cada exibição contávamos com um público cada vez maior e diverso: eram crianças, mães com seus bebês de colo, jovens e adolescentes que vinham nos saudar toda vez que chegávamos com toda a simples, mas fundamental “parafernália cinematográfica” de que dispúnhamos; algumas pessoas permaneciam na janela de suas casas assistindo ao filme exibido em uma das paredes externas da escola rural, outras traziam cadeiras e as dividiam com outros colegas.

Para os estudantes dos cursos de graduação vinculados ao Cineclubes como monitores, ampliou-se a ideia de sala de aula e ele integrou o rol das comunidades formativas próprias das instituições educativas, nesse caso, as universitárias. Para esses atores a experiência com cinema também se apresentou como espaço de reflexão, estudo, planejamento e avaliação de ações, de construção conjunta da palavra e possibilidade de alteridade. Nas escolas e comunidades trabalhadas, o cinema integrou situações de mediação, de acordos e paciência. Os filmes materializaram escolhas responsáveis e os conflitos resultantes dessas mesmas escolhas.

Dessas experiências fecundas surgiram as primeiras provocações que resultaram no presente estudo: o cinema na vida de distintas comunidades, o cinema na vida da escola como uma de suas situações educativas e provocativas de alteridade, o cinema na escola como aprendizagem, como ampliação, como partícipe do conflito, como construção da subjetividade, como responsabilidade, como emersão e imersão, como narrativa, como vislumbre, como encantamento e descoberta.

Diante dessa gama extensa de possibilidades do cinema junto à educação, optamos pela investigação do cinema na escola e pela análise de seu papel formativo junto a alguns sujeitos ligados oficialmente ou não à instituição escolar. Interessava-nos,

também, encontrar experiências de envolvimento e condução de atividades com cinema na escola por meio de uma universidade pública, a fim de observar e tentar compreender os processos formativos provocados pelas atividades em torno do cinema diante de distintos sujeitos dessas duas instituições educativas: a escola e a universidade.

Que conhecimentos, acordos, descobertas e aprendizagens são gerados e colocados em prática nessa relação escola-universidade, que é também uma relação política, formativa e afetiva?

Entendemos como um dos papéis de uma universidade, propiciar e mesmo introduzir não somente os estudantes e toda a comunidade universitária, mas também a comunidade que lhe é externa, nas heranças materiais e simbólicas que compõe um *mundo comum*

[...] que adentramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos (...) que preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isso que temos em comum com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que virão depois de nós (ARENDRT, 2010: 67).

Nesse sentido, interessou-nos, no presente estudo, observar e analisar situações de valorização da cultura escolar, de circulação da palavra, de construção de discursos sobre a escola e sobre si por meio de processos criativos cinematográficos, de transformação, aprendizagem e comprometimento com o outro por parte dos distintos sujeitos da pesquisa.

Estas são, então, as principais categorias às quais voltamos nossa atenção e análises neste estudo.

Paralelamente ao aprofundamento teórico próprio de uma tese, adotamos como procedimento metodológico de coleta de dados um levantamento do número e configuração dos tipos de atividades relacionadas a cinema e educação em universidades federais brasileiras. Por meio de palavras-chave tais como *cinoclube*, *cinema e educação*, *cinema*, investigamos os sites de 63 universidades federais e encontramos trabalhos em cinema e educação em 40 Universidades.

Os trabalhos realizados são distintos, mas em geral contam com a participação de estudantes em sua organização e monitoria. Uma grande parte das experiências encontradas realiza exposições seguidas de debates com pesquisadores e profissionais da área, outros convidam para os debates professores de distintas áreas do próprio campus

universitário, Departamento ou Instituto e há outros em que os próprios estudantes coordenam e conduzem os debates pós-filmes. Há ainda produção de curtas e médias-metragens junto a escolas e comunidades diversas e trabalhos de formação de público – dentre ele professores e outros profissionais de escolas públicas – que buscam educar o olhar, discutir as diversas possibilidades do cinema enquanto fonte de conhecimento ou utilizá-lo como texto imagético na discussão e reflexão de aspectos do cotidiano de instituições, comunidades, grupos e indivíduos.⁶ Situações que, consideramos, colaboram com a ampliação dos repertórios formativos dos estudantes universitários envolvidos e com o alargamento do acesso à linguagem cinematográfica e fortalecimento do cinema junto àqueles que a ele tem acesso.

Dentre os trabalhos com cinema e educação, encontramos o CINEAD – Cinema para aprender e desaprender, projeto de Ensino, Extensão e Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) coordenado por Adriana Fresquet, professora da Faculdade de Educação e integrado por estudantes de distintos cursos de graduação e estudantes de pós-graduação em Educação, ambos dessa universidade.

O que nos chamou a atenção na prática educativa empreendida por esse grupo, foi o fato dela ultrapassar a exibição e debate em torno do filme e voltar-se para sua realização junto aos estudantes de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do Rio de Janeiro. E assim, de espetáculo para olhar, o filme na escola avança para o espetáculo do fazer, do dizer e do elaborar.

O filme na escola alastra-se, então, da representação de um mundo externo para a representação do mundo interno à escola, para a narrativa dos estudantes, para a expressão de suas visões de mundo, exprimindo a cultura da escola e na escola. O filme, portanto, como escrita de si e do mundo sob as lentes dos estudantes.

A escrita de mundo é fato político bastante amplo e extrapola a dimensão da palavra escrita, fonte inquestionável de libertação, mas não única. Fazer filmes na escola é dizer o mundo das crianças, dos adolescentes, dos professores e outros

⁶ Apenas a título de exemplo, vide as experiências dos Cineclubes Universitários: *Cine Beijoca e CineCAL* (Universidade Federal de Brasília), *Cine Coxipones* (Universidade Federal do Mato Grosso), o *CINEAD* (Universidade Federal do Rio de Janeiro), o *Cinema no Vale* (Universidade Federal do Vale do São Francisco), o *Cineclube Intacta Retina* (Universidade Federal de Alagoas), os Cineclubes *Cine Freud*, *Cine Refluxus* e *Filosofilmes* (Universidade Federal do Ceará).

envolvidos nessa criação, é dizer o *mundo da escola*, é expressar uma visão de mundo, tendo como meio a experiência e a experimentação estética e técnica com cinema.

E assim, aspectos tais como a escrita de mundo via criação cinematográfica, a crença no potencial de crianças e adolescentes para o ato artístico criativo e a mediação cultural sistemática por parte de professores, também são algumas categorias de análise presentes nesta pesquisa.

O interesse deste estudo, contudo, não se direciona para as produções fílmicas realizadas pelos estudantes das escolas e instituições educativas em que o CINEAD atua. Ele centra-se nas experiências de alguns sujeitos que participaram desse processo educativo com cinema na escola: estudantes de graduação e pós-graduação da UFRJ, um professor, um ex-funcionário e um aluno adolescente de uma mesma escola pública.

O estudo e o detalhamento das atividades do CINEAD junto às escolas é um esforço de reflexão sobre as possibilidades e viabilidades do cinema na escola. Por meio da análise de suas três ações (Grupo de Estudos, Curso de Formação em cinema para professores e Escola de cinema), buscamos investigar como os sujeitos atribuem sentido às suas ações, como relatam as marcas impressas, as aprendizagens e também a realização do cinema na escola como outro artefato de produção de cultura e de discursos, de promoção de aprendizagens, de comoção, de responsabilização pelo outro, de revisão e realocação de lugar e papel social, de escrita de si e do mundo.

Nossa tese aposta na ideia de que há possibilidades de ampliação do repertório discursivo, estético e ético dos sujeitos que, na escola, tomam contato com o cinema, e que marcas afetivas e formativas são impressas em todos aqueles que com ele estabelecem um contato mais profundo.

Para desenvolvê-la, organizamos o trabalho em 4 capítulos. No primeiro, *Imagens em movimento. Cinema e Educação no Brasil*, abordamos o papel do cinema como um educador a mais em distintas sociedades desde sua criação. É interessante notar como o cinema agregou-se aos projetos de modernização das sociedades e como colaborou para as construções de visões sobre os indivíduos, os fatos, as culturas de distintos povos e também para a construção de discursos sobre tais aspectos e sobre as distintas nações. No caso específico do Brasil, nos referimos à introdução do cinema nas escolas durante a Escola Nova e o Estado Novo atentando para o fato de que ao

ingressar nessas instituições, os filmes sofreram determinadas adequações em nome de preceitos pedagógicos e ideológicos vigentes na época e também das regras de uma cultura escolar pré-definidas.

No Capítulo II, *Luz-câmera-ação. Arte cinematográfica e os vínculos possíveis com a educação*, adentramos questões relativas ao papel social da arte, sobre seu impacto na formação dos sujeitos, sobre as contradições em que a arte cinematográfica está inserida em uma sociedade econômica e socialmente complexa, como é o caso da sociedade capitalista, mas também vislumbramos possibilidades relativas ao papel e potencial transformador da arte cinematográfica para a educação. Nesse sentido, dada a abrangência do cinema na vida dos sujeitos de distintos espaços territoriais, de distintas culturas e faixas etárias, abordamos questões relativas a uma possível – e necessária – alfabetização cinematográfica na escola, destacando as implicações éticas e estéticas da linguagem cinematográfica para a formação dos sujeitos e o papel fundamental de uma mediação sistemática e deliberada por parte dos professores e outros educadores que realizem, na escola, práticas em torno do cinema. Nesse capítulo, ainda, ao abordarmos as questões relativas à estética, ética e educação nos arriscamos a algumas análises de fragmentos de obras cinematográficas, que têm como parte de seu arcabouço teórico os escritos de um pensador que, todavia, não se debruçou sobre o cinema: o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Consideramos que os aspectos de sua teoria relacionados com o tema da ética deslindam e enriquecem análises cinematográficas, uma vez que, por meio deles podemos estabelecer fecundas relações entre cinema e responsabilidade, cinema e alteridade e entre cinema e ética.

No Capítulo III, *Os cenários*, destacamos aspectos relativos à circunstância formativa estabelecida entre universidade e escola. O que entra em jogo quando ambas as instituições – com culturas e gramáticas próprias – interconectam-se, bem como as questões relativas às dimensões estética e artística na formação dos sujeitos universitários, ao diálogo entre tais dimensões e as diversas formas e espaços de apreensão de conhecimentos, valores, visões e posturas diante do mundo são problematizadas ao longo do capítulo. A universidade é concebida como espaço propulsor da construção de cognições sensíveis e de implicação com outros atores sociais, sendo esse contato gerador profícuo de acordos, paciências, aprendizagens e responsabilizações, capazes de afetar a profissionalidade e a formação ampla dos

sujeitos. Como destaca Carli (2012), mesmo diante das claras tendências à individualização, relacionadas com um capitalismo acadêmico próprio do ciclo global da educação superior, quando nos acercamos de experiências em que se relacionam universidades e comunidades – dentre elas as escolares – revelam-se a nossos olhos laços sociais, afetivos e cognitivos que se constroem mesmo em um crítico cenário de debilidade e declive das instituições. O contato e a relação universidade-escola podem nos remeter a realidades permeadas por elementos criativos, recursos imaginativos, expressões políticas e de sensibilidades. Nesse capítulo, ainda, destacamos os aspectos metodológicos deste estudo e fazemos uma breve descrição dos sujeitos participantes da pesquisa (entrevistados). O trabalho de campo incluiu entrevistas e observações em duas escolas públicas e em uma instituição pública de educação para crianças e adolescentes cegos.

No quarto e último capítulo, *Cenas e imagens construídas a muitas mãos*, adentramos nosso objeto de estudo – o CINEAD. Ao passo que descrevemos três de suas principais atividades (o Grupo de estudos, o Curso de formação em Cinema para professores e a Escola de Cinema) e com base no material colhido por meio de entrevistas e observações, tecemos considerações e realizamos análises relativas ao processo formativo dos sujeitos implicados, ao papel do cinema em sua formação, às possíveis contribuições da prática educativa do CINEAD para essa formação, aos impasses e desafios do cinema na escola, mas também sobre suas fecundas possibilidades de dotar os sujeitos de saberes nos quais técnica, estética e ética caminham juntas, como forma de expressão da cultura *da escola e na escola*, de escrita e transformação de si e do mundo. Problematizamos a questão do cinema como um convite à alteridade, ao encontro e produção de depoimentos, entendendo que *fazer cinema na escola* é também uma forma de produzir testemunhos e gerar conhecimento *sobre a escola e na escola*.

Por fim, em Anexos encontram-se transcrições das entrevistas, bem como das observações realizadas durante o trabalho de campo.

CAPÍTULO I - *IMAGENS EM MOVIMENTO*. Cinema e Educação no Brasil

“Com a madrugada, chupado pela dor, Carlito vai sentar-se à porta da antiga moradia. Cai nesse estado de sonolência que não é sono ainda. Então sonha. Que sonharia? O lugar que mais perlustrara na vida, mais enfeitado, ingenuamente enfeitado com flores de papel, que parecem tão lindas aos pobres. E os anjos aparecem. A pobreza inventiva de Carlito empresta-lhes as caras, os corpos conhecidos de amigos, inimigos, policiais e até cães. E os incidentes passados misturam-se às felicidades presentes. Tem o filho ao lado. Mas a briga com o boxista se repete. E os policiais perseguem-no. Carlito foge num vôo. Mas (e estais lembrados do sonho de Descartes) agita-se, perde o equilíbrio, cai na calçada. E o sonho repete o acidente: o polícia atira e Carlito alado tomba. O garoto sacode-o, chamando. É que na realidade um polícia chegou. Encontra o vagabundo adormecido e sacode-o para acordá-lo (...) Carlito sonhou o que teria que sonhar fatalmente, necessariamente: uma felicidade angelical perturbada pelo subconsciente sábio em coisas de sofrer ou de ridículo. O sonho é o comentário mais perfeito que Carlito poderia construir da sua pessoa cinematográfica. Não choca. Comove imensamente, sorridentemente. E, considerado à parte, é um dos passos mais humanos da sua obra, é por certo o mais perfeito como psicologia e originalidade”.

(Mário de Andrade. Trecho de artigo publicado em Klaxon: mensário da arte moderna, 1922)

1.1 Cinema: um outro educador

Neste capítulo abordamos o papel do cinema como “um outro educador” que tem colaborado, não apenas no Brasil, mas em muitos outros países, com as ofertas visuais e com a veiculação de distintos discursos e, em consequência, com a construção de visões sobre mundos, o ser humano e as sociedades.

Aqui o leitor encontrará uma breve descrição da inserção do cinematógrafo no cotidiano das comunidades, ora como espetáculo de divertimento, ora como mecanismo para a instrução, estudos e participação política. Em uma ou outra situação, o cinema tem colaborado para a construção de uma visualidade comum, mas também protagonizado disputas ideológicas de distintos teores e entre diferentes atores. O cinema sempre circulou entre os mundos do conhecimento científico, da diversão e entretenimento e da política, de modo que uma distinção mecânica e rígida entre tais campos se torna quase impossível ou comprometedor de análises mais críticas e abrangentes.

Apresentamos ainda uma sucinta descrição das trajetórias dos cineclubes no Brasil e no mundo, uma vez que estes espaços constituíram-se, ao longo dos séculos, em

situações de difusão, realização, problematização e apreço à obra cinematográfica e como locus de formação e resistência política, sobretudo nas épocas rígidas das ditaduras militares. O cineclubes – em diversas partes do mundo – também se constituiu em mais um educador que ampliou visões, situou politicamente, estendeu conhecimento e colaborou para a circulação de distintas vozes sociais, formando apreciadores, futuros cineastas, educadores, crianças, integrantes de movimentos sociais e cineclubistas.

Destacamos a relação entre cinema e escola, bem como a vinculação entre ambos os aparatos no que tange aos atos de mostrar e esconder, ocultar e revelar que eles propiciam. Nesta seção problematizamos as implicações éticas da formação do olhar em uma sociedade na qual as imagens ocupam um papel cada dia mais predominante e nos remetemos à implicação ético-política da escola na formação de um sensível olhar pensante, ação que pode colaborar para situações de alteridade, solidariedade, implicação e responsabilidade junto ao outro e a si mesmo.

- - -

Se a escola é marcada por um conjunto de regras e por uma gramática específica que nos permite falar de uma cultura escolar (JULIA, 1995; FILHO, 2004; ROCKWELL, 2010), o processo de educação é mais amplo e não se dá apenas dentro dela. Assim, ao longo dos séculos outros espaços e situações não propriamente escolares colaboraram para a educação ampla e para a distribuição dos bens culturais.

No decorrer da primeira metade do século XX, a incorporação do cinematógrafo não apenas na escola, mas na vida cotidiana, refletiu uma complexa trama na qual os processos de modernização se desenvolveram. Serra (2011: 49. Tradução nossa)⁷ destaca a existência de diferentes periódicos da época que relatavam acontecimentos em torno do cinema na sociedade:

A incorporação de projetores nas grandes e pequenas cidades europeias e norte-americanas, em muitos casos através das escolas; projeções de diferentes tipos de materiais dedicados à infância, em alguns casos acompanhados pelos professores; a produção de materiais especiais; a emergência de distintas organizações dedicadas à distribuição de material e o interesse despertado por essas iniciativas.

⁷ Original: “la incorporación de proyectores a ciudades y poblaciones pequeñas europeas o norteamericanas, en muchos casos a través de las escuelas; proyecciones de diferentes tipos de materiales dedicados a la infancia, en algunos casos acompañados por maestros; la producción de materiales especiales; la emergencia de distintas organizaciones dedicadas a la distribución de material y el interés despertado por estas iniciativas.”

Ao final do século XIX, o cinematógrafo sintetizou as mudanças que ocorreram na vida dos centros urbanos. Sua relação com a ciência – expressa por meio de filmes educativos – é mais antiga que seu status como arte, uma vez que inicialmente é apresentado como equipamento voltado para pesquisas e estudos da biologia, por exemplo. Auxiliando a ciência ou em forma de entretenimento popular, o cinema colaborou, desde seus primórdios, com as ofertas visuais para o estabelecimento de uma visualidade comum e para aproximar o público a determinados mundos (COSTA: 2005; SERRA, 2011; RIGHI, 2011).

Em 14 de novembro de 1900, quando a Exposição Universal de Paris foi inaugurada, os irmãos Lumière aproveitaram o evento para patrocinar demonstrações públicas de seu Cinematógrafo e do processo de fotografia em cores que tinham inventado. Na referida Exposição, um cinematógrafo gigante projetava 15 filmes e 15 fotografias em cores numa tela de 21m de largura e 18m de altura. O espetáculo durou seis meses e apresentou 326 sessões que foram vistas por quase 1,5 milhão de pessoas (COSTA, 2005: 23).

Nessa exposição e em outras do tipo, o cinema ainda não tinha respeitabilidade como arte ou como uma atração autônoma. Seu papel era o de técnica auxiliar para incrementar atrações mais populares, como os Panoramas e os Dioramas⁸ (COSTA, 2005).

Exposições e feiras deste tipo foram muito comuns na passagem do século XIX para o XX. Elas corporificaram o habitat social e cultural dos primeiros filmes, ao mesmo tempo em que funcionavam como um microcosmo do mundo moderno: uma espécie de vitrine onde várias nações mostravam sua cultura e tecnologia, onde fabricantes, cientistas e comerciantes exibiam para o mundo novos produtos, serviços e invenções (COSTA, 2005: 24). Suas atrações visuais eram compostas por métodos de ilusionismo utilizando imagens, fotográficas ou não, para simular viagens no tempo e no espaço. Eram os chamados espetáculos “totais” ou “ultra-realistas”, muito comuns

⁸ Os Panoramas eram extensas superfícies cilíndricas nas quais eram exibidas grandes pinturas panorâmicas. As gigantes imagens circulares eram projetadas na parte interior do aparelho e desde o final do século XVIII tornaram-se formas muito populares de representar paisagens e eventos históricos em museus e feiras. Segundo Costa (2005), havia Panoramas estacionários e animados, como o Stereorama e o Mareorama que, por meio de efeitos de luz, davam ao público a sensação de deslocamento. Os Dioramas também projetavam imagens de grandes dimensões. Devido a um jogo de perspectivas das pinturas e, posteriormente, de iluminação, as imagens refletidas nas telas dos Dioramas davam a impressão de profundidade e movimento.

no início do século XX. Os filmes que se exibiam em geral reproduziam paisagens externas com caráter documentário: banhos de rio, mar batendo em pedras, desfiles de autoridades, cenas urbanas e multidões (COSTA, 2005: 29).

Outro caminho de expansão do cinema em seus primeiros anos foram os vaudevilles⁹, as quermesses, as lojas de departamentos, os museus de cera, os circos e os teatros populares. Na França, desde 1895, circulavam nesses espaços filmes que mostravam números de magia, gags burlescas, encenações de canções populares, contos de fadas (RIGHI, 2011), entrando, assim, num mundo do imaginário mais idílico.

Um caso muito interessante ocorrido nessa época, que demonstra a capacidade das imagens em movimento em transportar os sujeitos para situações diversas e despertar sensações e impressões de realidade, é o “Hale’s of the word”, evento que aconteceu nos Estados Unidos pela primeira vez em 1905.

Tratava-se de um vagão estacionado que simulava as sensações de um trem em movimento: ele sacudia, apitava, suas rodas emitiam sons, ventava no rosto daqueles que se posicionavam próximos às janelas. Enquanto isso, em uma grande tela ao lado de fora, imagens captadas de um trem em movimento eram exibidas. Esse tipo de experiência de simulação se espalhou pelos Estados Unidos, Canadá e Grã-Bretanha (COSTA, 2005: 30). Segundo Costa, muitas pessoas tiveram sua primeira experiência com cinema por meio do “Hale’s of the Word”. E também sua primeira experiência em “andar de trem”. Conta a autora que o experimento simulava tão bem o real que as pessoas que estavam dentro do trem acenavam para as imagens, refletidas na tela, das pessoas que andavam pelas ruas. Alguns gritavam para que os transeuntes saíssem do caminho e não fossem atropelados. Houve até um homem que voltou dias seguidos ao “Hale’s of the Word”, a fim de conseguir presenciar um desastre do veículo em movimento (COSTA, 2005: 30).

Também nos Estados Unidos, no início do século XX, com a crescente popularização do cinema surgiram os nickelodeons: armazéns transformados em salas de exibição, muitas vezes de forma precária e que recebiam críticas por parte da

⁹ Os vaudevilles surgiram a partir de teatros de variedades do século XIX com conotações exclusivamente eróticas e ficavam anexados aos chamados salões de curiosidades. Inicialmente frequentadas pelo público masculino de baixa renda, no início do século XX os vaudevilles eliminaram a venda de bebidas alcoólicas, criaram ambientes elegantemente decorados e adequaram os números das performances a um público “mais familiar” (COSTA, 2005).

imprensa e de membros da elite que os acusavam de insalubres, de constituírem-se em locais inapropriados para mulheres e pessoas de boa moral e por serem locais de entretenimento e formação de operários (RIGHI, 2011: 51).

Segundo Righi (2011), o início da guinada em direção à mudança de público no cinema se deu em virtude de seu grande sucesso junto às classes populares. Visando atrair um público mais seletivo e de poder aquisitivo mais elevado, os empresários do ramo reformularam os locais de exibição e ganhou corpo uma condenação moral do cinema até então predominante, já que seus conteúdos agradavam aos pobres, mas não a um público mais abastado. Com o tempo, a reformulação do conteúdo e também da forma fez com que o cinema se aproximasse do teatro burguês e da literatura e se distanciasse das formas populares de arte.

Algumas vezes, distintas relações entre as classes sociais e a elite ilustrada permitiram uma ligação mais estreita entre os sujeitos oriundos de uma burguesia intelectual e outros advindos de meios mais proletários. É o caso de alguns movimentos artísticos de vanguarda, como os *Incoerentes*, do qual faziam parte Émile Cohl e George Meliès, cujos filmes, não raramente, caíam no gosto de libertários. Em seus filmes utilizavam-se da ironia e do absurdo para satirizar padres, militares, políticos e demais representantes da ordem estabelecida. Segundo Marinone (2009: 38), esses movimentos artísticos,

Inimigos do “burguês” pertencem à parcela da pequena burguesia que, para se distinguir da mediocridade ou do mercantilismo imputado à classe dirigente, contesta os valores estabelecidos. Na maior parte dos casos, desprezados e sem dinheiro, permitiam-se todo tipo de práticas não convencionais, principalmente a subversão sistemática das normas de comportamento, julgamento político, moral e estético.

No Brasil, o cinema produzido em São Paulo desde o início do século XX também teve origem popular, mas num período de dez anos (década de 1910 a 1920) passou a integrar os hábitos da burguesia (GALVÃO, 1975). Entre as primeiras pessoas a trabalharem no ramo cinematográfico, estavam os imigrantes italianos. A atividade por eles exercida chamava-se *cavação*, termo depreciativo dado a uma atividade considerada como uma espécie de malandragem, uma vez que muitos destes profissionais convenciam pessoas de posse a filmar algo e desapareciam com o dinheiro recebido para a realização do filme (GALVÃO, 1975).

Na Alemanha dos anos 1920, Bertolt Brecht demonstra grande interesse pelas potencialidades estéticas e políticas do cinema. Durante sua carreira, adaptou contos e peças teatrais à tela do cinema, além de produzir alguns filmes. O que o movia era sua paixão pela sétima arte, exatamente por sua capacidade de expressar ideias e, ao mesmo tempo, colaborar para o estudo dos comportamentos sociais (RAMOS, 2006).

A ideia de visualidade e propaganda por meio do cinema é destacada por Righi (2011: 50) como um aspecto fundamental para entender o interesse político e ideológico que o mundo das imagens despertou, uma vez que, para além de sua apreciação artística, o cinema apresentou uma dimensão bastante utilitária por parte de diferentes grupos que desejavam que sua mensagem chegasse ao maior número de pessoas possível.

Durante o nazismo na Alemanha, o cinema ganhou destaque como veículo de educação e propaganda ideológica. Após a tomada de poder, segundo Ferro (1992), ele não foi apenas um instrumento de propaganda para os nazistas, mas fez também as vezes de um meio de informação, dotando esse grupo de uma cultura paralela. Segundo o autor, Goebbels e Hitler passavam tardes inteiras no cinema (FERRO, 1992: 73).

No Brasil, as imagens cinematográficas também estiveram presentes nas disputas ideológicas entre igreja e anarquistas, por exemplo (RIGHI, 2011). Ao mesmo tempo em que eram usadas nos templos católicos desde 1910, com aprovação dada pelo Vaticano, para difundir imagens relacionadas aos seus princípios, eram combatidas pelos anarquistas que seguiam três direções de crítica e embate à igreja: tentavam apontar as contradições dos princípios clericais, criticavam os interesses lucrativos e denunciavam o “apelo” da igreja ao utilizar o cinema para conquistar seus fiéis.

O intervalo entre as primeiras projeções de filmes e a consolidação do cinema como forma narrativa autossuficiente é pequeno, mas crucial. Não apenas porque abarca um conjunto de rápidas e importantes transformações, mas porque tais transformações passam a influir na maneira de se fazer e consumir filmes. Ao relatar a história do cinema, Costa (2005) destaca que as tendências presentes na transição entre os séculos XIX e XX estão conectadas ao surgimento de uma nova forma de percepção diante do mundo contemporâneo, um mundo marcado pela crescente urbanização, industrialização, aceleração dos meios de transporte e expansão da classe média. Tais

tendências – múltiplas e muitas vezes conflitantes – inauguram e instalam outra velocidade, outras demandas, outra relação com o visível.

Vejamos agora a contribuição dos cineclubes para a construção das visualidades.

1.1.1 Os Cineclubes e seu papel educativo

Apresentamos aqui uma sucinta descrição das trajetórias dos cineclubes no Brasil e no mundo, uma vez que estes espaços constituíram-se, ao longo dos séculos, em situações de difusão, realização, problematização e apreço à obra cinematográfica e como locus de formação e resistência política, sobretudo nas épocas rígidas das ditaduras militares. O cineclube – em diversas partes do mundo – também se constituiu em “um outro educador” que ampliou visões, situou politicamente, estendeu conhecimentos e colaborou para a circulação de distintas vozes sociais, formando apreciadores, futuros cineastas, educadores, crianças, integrantes de movimentos sociais e cineclubistas. Ao longo do tópico ressaltamos a característica formativa – ora implícita, ora explícita – em diferentes situações cineclubistas e em relação a diversos sujeitos.

- - -

Em distintos lugares e épocas, os Cineclubes mostraram sua vocação pedagógica como acontecimentos da sociabilidade, da experiência estética e da veiculação, construção e compartilhamento de discursos.

Em suas distintas histórias, percursos e espaços, em situações mais ou menos estruturadas percebemos em comum uma vocação que parece inerente aos seus diferentes formatos em diferentes épocas e lugares: promover a sociabilidade por meio da obra cinematográfica, construir e difundir discursos sobre ela, sobre a sociedade e sobre as distintas formas de ser e estar no mundo.

De acordo com Ramos e Miranda (2000), um Cineclube se define por algumas características básicas, tais como estar legalmente constituído, possuir caráter associativo e ter como finalidade principal a divulgação, a pesquisa e o debate sobre a arte cinematográfica (RAMOS e MIRANDA, 2000). A carta da 24ª Jornada

Cineclubista realizada em Brasília (Brasil) em 2003, tem uma bela definição do conceito de Cineclube:¹⁰

Cineclube é a casa do cinema, lugar onde se exhibe filmes, se estuda, se forma espectadores e mão-de-obra especializada para o cinema e para a ação cultural militante e voluntária. É o lugar onde é possível ver e rever novos e antigos filmes e amigos. É o lugar onde a magia da sala escura permanece inalterada, com luz na tela e no coração das pessoas. Cineclube é o ponto de encontro, é o oxigênio da atividade cinematográfica, o lugar de troca de experiências (Plenária final da 24ª Jornada, Brasília, Novembro de 2003).

Em outubro de 2007 foi publicada pela ANCINE (Agência Nacional do Cinema),¹¹ a Instrução Normativa nº 63, que em seu artigo 1º define os Cineclubes como: “Espaços de exibição não comercial de obras audiovisuais nacionais e estrangeiras diversificadas, que podem realizar atividades correlatas, tais como palestras e debates acerca da linguagem audiovisual”.

Consta que no artigo 2º que os Cineclubes visam:

I. A multiplicação de público e formadores de opinião para o setor audiovisual;

II. A promoção da cultura audiovisual brasileira e da diversidade cultural, através da exibição de obras audiovisuais, conferências, cursos e atividades correlatas.¹²

Macedo (2010: 42) nos diz que a partir da década 1920 foi se consolidando uma série de características nas quais reconhecemos vários elementos mais ou menos gerais e/ou permanentes das atividades cineclubistas: associativismo, sistematicidade das sessões, fins não lucrativos, debates, publicações, luta contra a censura, defesa do cinema independente, crítica à alienação e dominação e, em diversos casos, produção de filmes que refletiam tais princípios.

De acordo com o autor, Cineclubes brasileiros, alemães e burquinabês, por exemplo, possuem a mesma constituição institucional que, na essência, não se difere do formato do Cinéma du Purple de 1913 ou do movimento cineclubista francês da década de 1920 (MACEDO, 2010: 43).

¹⁰ A carta pode ser lida integralmente no site <<http://cncbrasil.wordpress.com/memoria/memoria-da-rearticulacao/carta-de-brasilia-2003/>>. Acesso 12 abr. 2012

¹¹ Criada em 2001 pela Medida Provisória 2228-1, a ANCINE – Agência Nacional do Cinema é uma agência reguladora que tem como atribuições o fomento, a regulação e a fiscalização do mercado do cinema e do audiovisual no Brasil. É uma autarquia especial, vinculada desde 2003 ao Ministério da Cultura. Fonte: <<http://www.ancine.gov.br/ancine/apresentacao>>. Acesso 15 mai. 2012

¹² Vide Legislação em <<http://ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-63-de-02-de-outubro-de-2007>>. Acesso 12 abr. 2012

Na França, a criação dos primeiros Cineclubes de que se tem notícia data da década de 1920 (CHAVES, 2010: 37). Charles Léger fundou em 1924 o primeiro Cineclubes francês, o *Tribune libre du cinéma* que tinha como principal preocupação a divulgação das pesquisas estéticas cinematográficas (CHAVES, 2010: 51). Cerca de uma década antes Riccioto Canuto, um italiano que desde jovem residia na França, criou a expressão *sétima arte* para denominar o cinema e aproximá-lo dos poetas, escritores, pintores, arquitetos e músicos (SILVA, 2011). A denominação *ciné-club* foi criada paralelamente ao *Journal du ciné-club* pelo cineasta Louis Deluc. Por meio desse jornal, Deluc pretendia facilitar o diálogo entre cineastas e o público, visando contribuir para o desenvolvimento da cinematografia francesa. Tal prática resultou, segundo Jean-Loup Passek (1995), na difusão do cineclubismo para outras partes do mundo e no surgimento das salas de discussões sobre cinema e estética.

É também na França, no Cinema Colisée, em novembro de 1921 que, segundo Lisboa (2007), ocorre a primeira sessão oficial de cinema seguida de debate – atividade marcante dos cineclubes – sendo então apresentado o filme *O Gabinete do Doutor Caligari*, de Robert Wiene.

Segundo a autora, o Cineclubes dessa época veiculava a ideia de cinema como arte, com sua especificidade estética, independente de seu valor comercial. Ainda segundo a autora, o movimento cineclubista dessa época e lugar não estava preocupado com a comunicação com as camadas populares da sociedade, mas ligado a uma prática de crítica cinematográfica preocupada em consolidar as bases da teoria e da estética da sétima arte (LISBOA, 2007 352-353).

Lunardelli (2000: 17), no artigo “*Quando éramos jovens*”, também destaca que em sua origem o Cineclubes francês fora criado por uma elite intelectual desejosa de construir um espaço de recepção cinematográfica diferenciada,

Buscava, contra a percepção ligeira e descartável, valorizar o cinema como cultura, interpondo-se na relação do espectador com o filme no intuito de criar um pensamento crítico. Ao mesmo tempo em que propunha uma forma superior de recepção, o Cineclubes reconhecia a condição coletiva do espetáculo cinematográfico ao tomar a forma associativa como modelo de agrupamento (LUNARDELLI, 2000: 17).

É somente após a 2ª. Guerra Mundial que a França, após quatro anos de ocupação e impulsionada por uma geração que exige mudanças de ordem social e econômica, coloca em prática um projeto de educação nacional que visa aliar a cultura

erudita à educação em nome de um “novo projeto de civilização” (LISBOA, 2007). Para isso, além dos amplos projetos de alfabetização de jovens e adultos promovidos pelo Ministério da Educação, houve também um forte movimento de promoção do acesso das expressões artísticas, dentre elas o cinema, às amplas camadas médias e operárias da população.

Apesar de terem sua origem junto à burguesia, ao passo que se institucionalizaram, os clubes de cinema foram mimetizados e adotados mais amplamente. “Na virada para o século passado muitas associações populares, principalmente as voltadas para a ajuda mútua, a educação e o entretenimento, adotavam o nome de clubes”.¹³

Macedo destaca que a prática cineclubista em distintos países da Europa e nos Estados Unidos, fazia parte – junto com as associações, iniciativas autônomas de ajuda mútua, educação e diversão – dos modos de organização política e cultural das classes populares.¹⁴

Righi (2011: 50) destaca que os anarquistas no início da década de 1920, que de início viam o cinema como um aliado de seus principais inimigos – a igreja e o estado – conceberam-no, gradualmente, como um importante aliado de suas causas. Assim, em 1913 foi criado na França o *Cinema do Povo*, voltado para a propaganda libertária e para a educação dos trabalhadores (em temas ligados diretamente às causas trabalhistas e a outros, tais como o alcoolismo e as doenças ligadas à miséria). Além de exibições periódicas, o Cinema do Povo também produziu quatro filmes: *O funeral do cidadão Francis de Pressensé*, *Inverno! Prazer dos ricos! Sofrimento dos Pobres!*, *A Comuna! Dos 18 aos 21 de março de 1871* e *O velho doqueiro* (RIGHI, 2011: 61).

Outra bela iniciativa cineclubista de caráter popular ocorreu em Buenos Aires, na década de 1930. Com a intenção de democratizar o cinema e levar à massa proletária

¹³ In: *Cinema do Povo, o primeiro Cineclube*. Disponível na página eletrônica de Macedo: <<http://felipemacedocineclubes.blogspot.com.br/2010/03/cinema-do-povo-o-primeiro-cineclube.html>>. Acesso 18 mai. 2012. Felipe Macedo é cineclubista, foi parceiro na criação dos Cineclubes Barraco, Bixiga, Oscarito e Elétrico, atualmente desenvolve projeto de pesquisa sobre o cineclubismo e a organização do público na Universidade de Montreal, no Canadá e é autor de diferentes publicações sobre cineclubismo, dentre elas *Cineclube*, *Cinema e Educação*. Editora Práxis (2010) e *Movimento Cineclubista Brasileiro*. Cineclube da Fatec.

¹⁴ O texto citado encontra-se na página eletrônica da 29ª Jornada de Cineclubes, disponível em <<http://www.jornadanacionaldecineclubes.blogspot.com.br/>>. Acesso 18 mai. 2012.

da cidade e do campo temas relacionados com sua realidade, o *Cine Club de Buenos Aires* adotou a estratégia de exibição de importantes e reconhecidas obras cinematográficas (de Chaplin, René Clair e Eisenstein, por exemplo) e também as produções locais independentes. Além da exibição, o Cineclube mantinha uma revista de crítica cinematográfica (*Nervio*) e uma produção própria de filmes (RIGHI, 2011: 63-67). Righi destaca que as pessoas cuja realidade o Cineclube buscava registrar eram os desempregados, grupo que estava mais ou menos fora da propaganda libertária e socialista mais tradicional, como a que ocorria pela via sindical.

O grupo ligado ao Cine Club de Buenos Aires não se interessava pelos imigrantes pobres somente como matéria-prima para filmes, havia a preocupação de levar até eles as criações artísticas que o mundo dos possuidores produzia. A revista *Nervio* registra em suas páginas uma exibição ocorrida em Puente Alsina, uma localidade formada por imigrantes eslavos, na maioria desempregados. Após comerem e beberem com eles, os militantes fazem a ponte entre o mundo da beleza e da arte e o da ausência delas (RIGHI, 2011: 66).

Vale a pena transcrever um trecho da Revista *Nervio*, de 1933, pela beleza da passagem (apud. RIGHI, 2011: 66):

Todos seguem com o olhar atento aos preparativos do projetor portátil, e quando por fim um quadrado luminoso se fixa em um lençol pendurado, estoura uma exclamação geral de ansiedade incontida. Ali, o milagre da técnica se realiza. Diante daqueles deserdados, se abre um mundo novo, desconhecido e proibido. Deixam-se levar pela ilusão piedosa da imagem, fascinados de surpresa. As crianças riem às gargalhadas diante das palhaçadas do imortal Carlitos, cuja alma, como a das crianças, é dolorosamente infantil e pura. Sem poder evitar, também nós rimos ingenuamente, rimos até às lágrimas. Enquanto nos ouvidos zumbiam marés de gargalhadas, adentro algo mais zumbia, surdamente, durante uns instantes. Este algo, só os grandes percebem, indefinidamente, inconscientemente, então recorrem ao álcool e com seu fogo adoçam o outro fogo. Naquele instante o homem se converte em uma dupla chama. Chama que talvez um dia incendeie o mundo (Tradução nossa).¹⁵

Macedo (2010) destaca que nos Estados Unidos a massa de espectadores do início do século XX era constituída basicamente pela classe operária e pelos enormes

¹⁵ Original: “Todo el mundo sigue con mirada atenta los preparativos del proyector portátil, y cuando por fin un cuadrado luminoso se incrusta en la sábana colgante, estalla una exclamación general de ansiedad incontenible. Allí el milagro de la técnica se realiza. Ante aquellos desheredados se abre un mundo nuevo, desconocido y vedado. Se dejan llevar por el engaño piadoso de la imagen, fascinados de sorpresa. Los niños ríen a mandíbula batiente a las payasadas del inmortal Carlitos, cuya alma, como de la de ellos, es dolorosamente infantil y pura. Sin poder evitarlo, también nosotros reímos ingenuamente, reímos hasta las lágrimas. Mientras en los oídos zumba la marea de las carcajadas, adentro, algo más zumba, sordamente, durante unos instantes. Ese algo solo lo perciben los grandes, indefinidamente, inconscientemente, entonces acuden al alcohol y con su fuego dulcifican al otro fuego. En aquel instante el hombre se convierte en una doble llamarada... llamarada que talvez un día incendie al mundo.”

contingentes de imigrantes, e as salas de cinema – geralmente localizadas em áreas proletárias ou centrais – eram vistas como vulgares e perigosas pelos segmentos sociais mais abastados. O ambiente das salas era animado, o público se conhecia, todos conversavam, comentavam e cantavam juntos em certas passagens, acompanhados pelo menos por um pianista e, frequentemente, por um narrador ou explicador que apresentava ou acompanhava as exibições. Os temas de sucesso eram populares, tirados da experiência de vida e hábitos culturais daquele público.¹⁶

Nesse mesmo ambiente, segundo Macedo,¹⁷

[...] o público se revoltava quando uma greve, por exemplo, feita ali na sua cidade mesmo, era mostrada como uma perfídia de criminosos. Ou quando um personagem de imigrante era tratado como estúpido ou mau caráter. Ria dos poderosos apresentados como generosos e paternais. Comentava, vaiava, assobiava. Saía da sala e às vezes até quebrava umas instalações. Não estava distante perceber que tinha que ter suas próprias salas para ter “seu” cinema.

Na Argentina, em 1956, Victor Iturralde Rua, um dos precursores do cinema infantil no país e vinculado ao movimento cineclubista desde 1947, criou um Cineclub infantil no “Recreo Infantil la Calesita”, uma experiência em educação coordenada por ele e outros intelectuais e educadores de Buenos Aires.¹⁸

As crianças e adolescentes que frequentavam o Cineclub, segundo Rua, participavam ativamente de suas atividades: manejavam projetores, participavam da escolha dos filmes e faziam uma pequena apresentação da obra ao início da sessão ou comentários ao seu final. Durante as conversas pós-filmes, as crianças menores eram representadas por “um delegado” que organizava suas opiniões e as socializava com o grupo. Rua destaca esse momento do Cineclub com uma importante situação de troca de ideias, impressões, sentimentos e interação entre os participantes de variadas idades:

O importante não era que uns convencessem os outros, senão que cada um deles pôde ver como havia uma espécie de delegado que opinava certa coisa. Os menores se viam representados por um delegado, por alguém que falava e sustentava que Crin Blanca (personagem de um filme infantil) se havia salvado. Os maiores entendiam que Crin Blanca tinha morrido. Ninguém

¹⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.jornadanacionaldecineclubes.blogspot.com.br/>>. Acesso 18 mai. 2012.

¹⁷ <<http://www.jornadanacionaldecineclubes.blogspot.com.br/>>. Acesso 18 mai. 2012.

¹⁸ Entrevista de Victor Iturralde Rua. Consta em Cuadernos 4 “Cineclub Infantil.Experiencias y propuestas”. Publicação do Instituto Nacional de Bellas Artes do México. Coordenação geral de Educação Artística, Centro de Documentação e Investigação. Compiladores: Marta Dujovne e Julio Gullco. s/d.

convencia ninguém. Simplesmente cada um mantinha sua opinião, porém, obtiveram outra coisa, uma verdadeira catarse, cada um tinha expressado ante à vista e opinião dos demais o que sentia (p. 8-9. Tradução nossa).¹⁹

Segundo Rua, os educadores envolvidos com o Cineclubes infantil organizavam fichas descritivas de cada filme de modo a constituir um arquivo didático que guiasse trabalhos posteriores. Um psicólogo que apoiava a equipe observava as reações das crianças durante as exibições e as registrava em fichas individuais (relativas a cada criança e a cada filme). As informações anotadas pelo psicólogo somavam-se às informações obtidas junto aos pais e às próprias crianças.

Rua também participou da fundação da Federação Argentina de Cineclubes Infantis, entidade cujas atividades consistiam na promoção de cursos e oficinas para novos cineclubistas, sugestões de procedimentos para iniciar uma atividade desse tipo, estabelecimento de uma rede de contatos entre Cineclubes e sugestões de filmes e lugares de acesso aos mesmos.

De 1976 a 1979 (durante a ditadura argentina) Rua levou a experiência cineclubista à televisão do país. Com um grupo de mais ou menos 20 crianças o educador e cineasta realizava comentários anteriores e posteriores às exibições que destacavam aspectos culturais e geográficos do país de origem do filme. Tais comentários relacionavam-se muito mais a conteúdos escolares do que à linguagem cinematográfica propriamente dita,²⁰ mas, em seu último ano de existência passa a abordar aspectos relativos à linguagem cinematográfica, tomando o cinema como fim e não somente como meio para a aquisição e ilustração de outros conhecimentos.

Aspectos tais como os distintos truques realizados, processos de construção de desenhos animados ou de outros tipos de animação (com bonecos, por exemplo), cenas de lutas (garrafas quebradas na cabeça), recursos para transformar personagens em figuras gigantes (King Kong, por exemplo), o papel das câmaras filmadoras e dos

¹⁹ Original: “Lo importante no era que unos convencieran a outros, sino que cada uno de ellos pudo ver como había una especie de delegado que opinaba cierta cosa. Los más pequeños se veían representados por un delegado, por alguien que hablava y que sostenia que Crin Blanca (ersonagem de um filme infantil) se había salvado. Los mayores entendían que Crin Blanca habia muerto. Nadie convencía a nadie. Simplesmente cada uno mantenía su opinión, pero se había obtenido otra cosa, una verdadera catarsis, cada uno había volcado en forma colectiva y ante la vista y opinión de los demás lo que sentía” (pg. 8-9).

²⁰ Rua descreve que, muitas vezes, para falar do país de origem do filme usavam mapas e o globo terrestre, por exemplo.

zooms eram explicados em detalhes e sempre com exemplos práticos que pudessem aproximar não somente o público infantil – mas todos aqueles assistiam ao programa – da complexa magia do cinema. No último ano do programa, meninos e meninas entre 9 e 13 anos participaram de oficinas de manuseio de câmaras filmadoras Super 8 e produziram curtas-metragens de aproximadamente 3 minutos. Suas produções integraram o Concurso Nacional de Filmes realizados por crianças.

Outra experiência de Cineclube infantil foi promovida entre os anos de 1973 e 1974 no México, pela Universidade Veracruzana em cidades como Xalapa, Coatepec e Xico (estado de Vera Cruz) e Buena Vista de Cuellar (estado de Guerrero). Segundo Aurelio de los Reys,²¹ o principal objetivo de seus realizadores era despertar o gosto pelo cinema. Assim, visaram não apenas atingir o público infantil, mas criaram estratégias para aproximar pais, mães e outros adultos. Para tanto, mesclaram desenhos animados de Walt Disney, documentários educativos e outras produções emprestados junto às embaixadas, como westerns estrelados por atores famosos, tais como John Wayne.

Na cidade de Xalapa o Cineclube infantil era fixo, mas nas demais cidades funcionava por meio de sessões ambulantes, formato inspirado no cine ambulante cubano e não direcionado exclusivamente para o público infantil, uma vez que pretendia abranger a comunidade de modo mais amplo. Segundo los Reyes, a escolha dos filmes buscava dialogar com a realidade dos lugares nos quais o Cineclube estava inserido e, tal como a experiência do Recreo Infantil la Calesita, também estava marcada por fins bastante didáticos:

Por exemplo, como é uma zona frondosa, passamos um documentário sobre a conservação das florestas, sobre a exploração da madeira, para que vissem que se pode explorar racionalmente a madeira. Eram documentários muito simples, não era complicado para a criança entender que se pode utilizar a madeira sem destruir, que se pode explorar racionalmente, plantar e usar (p. 23. Tradução nossa).²²

²¹ A entrevista de Aurelio de los Reys, atualmente professor do Instituto de Investigações Estéticas na Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), encontra-se em: Cuadernos 4 “Cineclub Infantil. Experiencias y propuestas”. Publicação do Instituto Nacional de Bellas Artes do México. Coordenação geral de Educação Artística, Centro de Documentação e Investigação. Compiladores: Marta Dujovne e Julio Gullco. s/d.

²² Original: “Por exemplo, como es una zona boscosa, pasamos un documental sobre la conservación de los borques, sobre la explotación de la madera para que se viera que la madera se puede explotar

Os debates pós-filmes, segundo los Reyes, nem sempre tiveram bons resultados. Em Xalapa uma psicóloga conversava com as crianças ao final das exibições, mas o número dos que permaneciam para a atividade pós-filme era bem pequeno. A estratégia foi solicitar a realização de desenhos e pinturas sobre os filmes assistidos, atividade, essa sim, bastante exitosa. “Houve conferências e discussões, mas o que deu melhor resultado, foi a pintura” (p. 24. Tradução nossa).²³ Algumas pinturas foram transformadas em cartazes de mostras, segundo Reyes.

Nas outras cidades o Cineclube ambulante não realizava discussões, uma vez que, segundo los Reyes, as exibições iniciavam pela tarde e terminavam à noite, o que comprometia a permanência do público.

Paralelamente ao Cineclube infantil de Xalapa havia também um Cineclube para adultos que mesclava distintas programações, a fim de atrair diferentes públicos:

Púnhamos um ciclo de cinema mexicano, nisso chegava outro tipo de público, chegavam os senhores do mercado, por exemplo, que nunca tinham se aproximado do Cineclube e assim se criava um novo público que muitas vezes seguia assistindo. Inclusive os cinemas de Xalapa que tinham uma programação muito ruim sentiram a concorrência do Cineclube e tiveram que melhorá-la (p. 26. Tradução nossa).²⁴

Reyes lembra que em uma das cidades foram exibidos filmes-mudos italianos acompanhados por uma orquestra familiar composta por instrumentos de sopro. Algumas sessões contavam com pequenos concertos ou uma apresentação de música clássica antes do início das exibições. Tais atividades mobilizavam um número grande da comunidade. Eram pessoas de variadas idades e ocupações que saíam de suas casas para viverem a experiência conjunta do cinema na rua.

A experiência do Cineclube infantil teve duração de um ano e Reyes demonstra seu desgosto diante do fim da atividade: “deixou de funcionar porque vim à Cidade do México, embora o de adultos seguisse. Nos interiores acontece assim. Chega alguém, se

racionalmente. Eran documentales muy sencillos, no era complicado que el niño entendiera que se podría utilizar la madera sin destruir, que se puede explotar racionalmente, sembrar y usar”.

²³ Original: “Hubo conferencias y discusiones, pero lo que mejor resultado dio fue la pintura”.

²⁴ Original: “Poníamos un ciclo de cine mexicano, con esto llegaba otro tipo de público, nos llegaban los señores del mercado por ejemplo, que nunca se habían acercado al Cineclube y así se creaba un nuevo público que muchas veces seguía asistiendo. Incluso los cines de Xalapa que tenían una programación muy mala sintieron la competencia del Cineclube y debieron mejorarla”.

interessa e organiza algo, porém logo se vai e as atividades são cortadas” (p. 25. Tradução nossa).²⁵

Os cineclubes no Brasil

No Brasil o cinema foi produzido desde o início do século XX. De origem popular passou, num período de dez anos (1910 a 1920) a integrar os hábitos da burguesia. A partir da década de 1920 as distribuidoras norte-americanas já dominavam o mercado nacional, prejudicando sua produção (GALVÃO, 1975; BERNARDET, 2009).

A atividade cineclubista tem início como uma iniciativa das elites intelectuais. Em 1917, no Rio de Janeiro, grupos de jovens dessa procedência reuniam-se para assistir filmes e após as sessões debater sobre eles. Desses encontros surgiu o Cineclub Paredão que, ao que se sabe, jamais foi constituído legalmente (RAMOS e MIRANDA, 2000). A denominação *cine-club* surgiu em 1925 na cidade de São Paulo e em 1928 na cidade do Rio de Janeiro foi fundado o Chaplin Club, o primeiro Cineclub brasileiro, futuro mentor da cultura cineclubista no país e herdeiro da tradição da vanguarda francesa (RAMOS e MIRANDA, 2000: 128).

No ano de 1940, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, foi fundado o Clube de Cinema de São Paulo que teve vida breve, pois foi interditado pelo Departamento Estadual de Imprensa e propaganda (DEIP). Entre seus fundadores estavam Paulo Emílio Gomes Salles, Décio de Almeida Prado e Antônio Candido de Mello e Souza.

Durante o Estado Novo, o Clube de Cinema passou a funcionar com exibições clandestinas nas residências de alguns de seus integrantes, sendo oficializado em 1946. Nessa segunda fase, segundo Ramos e Miranda (2000), manteve uma série de atividades tais como exibições seguidas de debates, cursos e seminários que influenciaram toda uma geração e serviu como modelo para futuros Cineclubes.

²⁵ Original: “dejó de funcionar porque me vine a la Ciudad de México, aunque el de adultos siguió. En provincia así ocurre, llega alguien se interesa y organiza algo, pero luego se va y se cortan las actividades”.

No Rio de Janeiro em 1942, Vinícius de Moraes, na época crítico cinematográfico do jornal *A manhã* e que frequentara o Clube de Cinema, criou o Clube de Cinema do Rio de Janeiro. Quatro anos depois foi fundado o Clube de Cinema da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (SOUZA, 2011: 13).

Em 1952 a FMAM (Filoteca do MAM) realizou na cidade de São Paulo a 1ª Retrospectiva do Cinema Brasileiro. Pela primeira vez realizava-se no país uma mostra retrospectiva do cinema brasileiro de maneira didática, com exibição de filmes de difícil acesso para um público amplo. Nesse mesmo ano foi fundado em Marília (SP) o Cineclube de Marília, a mais duradoura das entidades cineclubistas, segundo Ramos e Miranda (2000), que permaneceu em atividade até a década de 1990.

A década de 1950 foi perpassada por um forte movimento de orientação católica que estimulava a cultura cinematográfica e a fundação de Cineclubes. Tal influência teve por um longo período seus reflexos em toda a atividade cineclubista, espalhando-se por quase todo país (RAMOS e MIRANDA, 2000; CHAVES, 2010). Em 1953 a Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) criou o Centro de Orientação Cinematográfica, destinado à formação de público. A partir de tal apoio e influência, outras cidades do interior paulista e, posteriormente, outras cidades dos interiores do Brasil fundaram Cineclubes que tinham como objetivo a discussão de questões morais segundo os preceitos do catolicismo.

Na cidade do Rio de Janeiro, em 1970, após um curso de formação ministrado a professores pelo professor equatoriano Luiz Campos Martinez a convite da Central Católica de Cinema da CNBB, foi criado o CINEDUC (Cinema e Educação). Suas atividades aconteciam dentro e fora das escolas com crianças, jovens e adultos, alunos e educadores e seus coordenadores/educadores buscavam desenvolver posturas críticas de leitura e criação de conteúdos audiovisuais, demonstrando ser possível “mesmo no caso das comunidades mais carentes, a leitura das linguagens audiovisuais, geralmente consideradas sofisticadas e inacessíveis à maioria” (MONTEIRO e MACHADO, 2010: 100).

O eixo do trabalho do CINEDUC era a realidade em que estavam inseridos seus participantes. Desta realidade emergia a relação de filmes a serem assistidos e discutidos e também os conteúdos dos filmes elaborados e construídos pela própria

equipe junto aos participantes (MONTEIRO e MACHADO, 2010). Monteiro e Machado descrevem o depoimento dado em 1975 por uma monitora do CINEDUC que relata que um dos meninos participantes das oficinas, ao mostrar-lhe o roteiro que criara, na noite anterior, lhe diz que só conseguiu dormir depois de concluí-lo.

As autoras²⁶ contam que fazia parte do processo formativo dos educadores do CINEDUC a participação em Cineclubes tais como o Macunaíma e o Glauber Rocha e no Grupo de Estudos Cinematográficos da UME (União Metropolitana dos Estudantes), todos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Desse modo, a postura retroalimentadora dos Cineclubes diante de outras ações educativas que envolviam o cinema – como o CINEDUC, por exemplo – mostra seu caráter educativo e transformador: eles não se bastavam a si mesmos, mas incentivavam e formavam outros educadores cineclubistas que dariam vida e forma a outros Cineclubes. O Cineclubes era considerado *uma escola*, afirmam Monteiro e Machado (2010: 103-104).

Segundo Armando (2004), o crescimento do movimento cineclubista brasileiro entre as décadas de 1950 e 1960 se deve ao aumento do nível de escolaridade e de elevação do número de estudantes universitários, o que gerou, segundo o autor, o reconhecimento progressivo do cinema como produto cultural e que colaborou para a formação de um

Novo público, mais exigente e mais hostil ao cinema estritamente comercial, desejoso de conhecer os grandes clássicos, assim como compreender os movimentos cinematográficos renovadores que então surgiam (ARMANDO, 2004: 25).

A fala do cineasta João Batista de Andrade²⁷, envolvido com o cineclubismo brasileiro desde o início dos anos 1960, ilustra bem os argumentos de Armando:

Era preciso libertar o público dessa amarra consumista que trazia não só as histórias alienantes da indústria cinematográfica norte-americana, como vendia ao povo brasileiro os produtos, agora para o consumo, de seu próprio processo de transformação cultural e política, como uma coisa já feita e que, portanto, não merecia a luta, a utopia. Era o que eu pensava e era com essa consciência que eu escolhia os filmes, escrevia sobre eles, carregava os projetores, exibia e debatia em várias faculdades paulistas da época, como Filosofia, Arquitetura, Medicina, Engenharia. Descobrir que havia inteligência em outras cinematografias, como a tcheca, a polonesa, a italiana,

²⁶ Fundadoras e coordenadoras do CINEDUC.

²⁷ Cineasta brasileiro. Dirigiu dentre outros filmes: Liberdade de Imprensa (1968), Doramundo (1978), Greve! (1979), O homem que virou suco (1980) e Vlado - 30 anos depois (2005).

a japonesa, tantas outras, era uma vacina contra essa dominação que, a meu ver, nos dopava e, assim, tirava de nós o desejo de um cinema próprio, transformador, belo por ser nosso e nosso por ser criativo e ligado à nossa vida (Andrade, 2010: 212/13).

O posicionamento de Andrade se opõe àquele que Siegfried Kracauer²⁸ denomina de *público cosmopolita*: uma massa controlada e domesticada sob as regras do negócio, objeto de um cinema que se quer apenas entretenimento, com uma linguagem linear, literal e censurada. Um público consumidor.²⁹

O compromisso com as classes populares, segundo, Lisboa (1997) é assumido pelos Cineclubes a partir de 1955. Até essa época a prática cineclubista é voltada a uma classe média e alta letrada, católica, comunista ou democrata. Segundo a autora, na América Latina o movimento cineclubista foi afastado dos objetivos pedagógico-populares da França do pós-Guerra. É somente com o *Cinema Novo* – movimento do qual Glauber Rocha, Leo Hirszman e Cacá Diegues, por exemplo, faziam parte – que o cineclubismo avança em direção do acesso ao cinema às amplas camadas da sociedade.

Os integrantes do movimento cinemanovista possuem trajetórias bastante parecidas: iniciam como cinéfilos, depois como membros de Cineclubes e críticos de cinema – não necessariamente nessa ordem – para depois se tornarem importantes cineastas, a exemplo de Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos e Joaquim Pedro de Andrade (CHAVES, 2010; MATELA, 2008). A tese-manifesto de Glauber Rocha, *Estética da fome*, foi a base de produções que trouxeram à tona temas como opressão, libertação e identidade cultural.

As décadas de 1950 e 1960 foram, nas palavras de Moreno (1996: 109), o período “mais convulsivo e rebelde” da história do cinema brasileiro, uma vez que os artistas da época lançaram-se na busca de um cinema de identidade cultural que não eliminasse ou camuflasse as desigualdades e contradições da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que buscasse a ampliação da produção cinematográfica nacional.

Em 1960 é criada a Cinemateca do MAM do Rio de Janeiro, ampliando a rede que cada vez mais se organizava em torno de entidades federativas, dos encontros e das jornadas cineclubistas. De alguns desses núcleos saíram integrantes do Cinema Novo e

²⁸ Kracauer, Siegfried [1926] 1987. “Cult of Distraction”, em *New German Critique*, vol. 40

²⁹ <<http://www.jornadanacionaldecineclubes.blogspot.com.br/>>. Acesso em 18 mai. 2012.

uma grande militância que após o golpe de 1964 gera um claro posicionamento contrário ao regime militar (Amancio, 2008). Em 1968 Brasília (DF) sediou a 4ª Jornada Nacional de Cineclubes e em 1969 desaparecem o CNC (Conselho Nacional de Cineclubes), as federações e quase todos os Cineclubes do país.

A partir de 1964 algumas atividades cineclubistas se destacam por seu cunho notadamente político, criando em seu interior um espaço de reflexão e resistência diante da situação política do país. Muitos Cineclubes transformam-se em espaços de discussão e formação de uma consciência coletiva sobre ideais de liberdade (MATELA, 2008). Monteiro e Machado (2010) destacam a atuação do GEC-UME – Grupo de Estudos Cinematográficos da União Metropolitana dos Estudantes – em 1960, na formação cinematográfica da juventude carioca.

A EMBRAFILME (Empresa Brasileira de Filmes S.A.) é criada em 1969 com a tarefa de fiscalizar e financiar as atividades cinematográficas no país.³⁰ A partir de 1973 ela passa também a coproduzir, arcando, assim, com uma parte dos riscos comerciais dos filmes. Nessa nova etapa a própria EMBRAFILME passa a acumular capital com o lucro resultante dos filmes, o que lhe possibilita o investimento em novas produções e na comercialização, conforme a orientação traçada pelo estado (BERNARDET, 2009: 60). Além do financiamento e da coprodução ela passa, nessa mesma época, à distribuição dos filmes por ela coproduzidos e por outros que lhes são confiados (BERNARDET, 2009: 60).

Paralelamente, os cineclubistas veem a necessidade de um circuito próprio de filmes entre os Cineclubes e criam, na 10ª Jornada de Cineclubes em Juiz de Fora/MG, em 1976, a DINAFILMES (Distribuidora Nacional de Filmes para Cineclubes).

O acervo da DINAFILME era composto inicialmente por obras clássicas da Cinemateca Brasileira cedidas por Paulo Emílio Salles Gomes. Posteriormente ela passou a distribuir filmes nacionais que não tinham certificado de censura e, em uma terceira etapa, passou a contar com produções de 16 mm da EMBRAFILME. Ao final

³⁰ A Embrafilme é criada pelo Decreto-Lei Nº 862, de 12 de setembro de 1969 e teve por atribuições a produção e distribuição do cinema nacional. Foi extinta em 16 de março de 1990, pelo Programa Nacional de Desestatização (PND) do governo de Fernando Collor de Mello. Atualmente, as funções de regulação e fiscalização da extinta Embrafilme são feitas pela Ancine (Agência Nacional do Cinema).

dos anos 1970, a DINAFILME promoveu diversas exibições em parceria com entidades sindicais. Foi quando atingiu mais de 2.000 pontos de exibição (SOUZA, 2011: 30).

No entanto, por possuir um importante acervo de obras clandestinas sobre movimentos operários e sociais sucedem-se invasões e apreensões à DINAFILMES, ao CNC (Conselho Nacional de Cineclubes) e aos Cineclubes de diferentes partes do país durante a década de 1970 (ABDALLAH e CANNITO, 2005; SOUZA, 2011).³¹

Sobre as invasões à DINAFILMES, Macedo destaca:

Em 1977 foi uma derrota: não havia possibilidade de divulgar a invasão, a repressão era praticamente integral no país. Dezenas de filmes foram apreendidos e depois guardados na Cinemateca que se comprometeu a não permitir a sua circulação nos Cineclubes. Mas em 1979 foi bem diferente. Houve uma imensa mobilização nacional dos Cineclubes e da sociedade civil.³²

Em 1987, em um Congresso realizado em Tabor (Tchecoslováquia), a Federação Internacional de Cineclubes (FICC), organização presente em 75 países, aprovou a *Carta dos Direitos do Público*, também conhecida como Carta de Tabor (MACEDO, 2010). O documento defende o direito de qualquer pessoa às informações e comunicações audiovisuais e a posse de “meios para expressar-se e tornar públicos seus próprios juízos e opiniões”.³³

Em seu item 2 afirma que

O direito à arte, ao enriquecimento cultural e à capacidade de comunicação, fontes de toda transformação cultural e social, são direitos inalienáveis. Constituem a garantia de uma verdadeira compreensão entre povos, a única via para evitar a guerra.³⁴

O clima de abertura democrática da década de 1980 fez com que os Cineclubes se espalhassem por lugares diversos do país. Segundo Diogo Gomes,³⁵ uma grande parte deles funcionava em pequenas salas de Sociedades de amigos de bairro, subsedes

³¹ Consultar também MACEDO, Felipe. *Da distribuição clandestina ao grande circuito exibidor*. Disponível em: <<http://cineclubes.utopia.com.br/>>. Acesso: em 18 mai. 2012.

³² MACEDO, Felipe. *Da distribuição clandestina ao grande circuito exibidor*. Disponível em: <<http://cineclubes.utopia.com.br/>>. Acesso: em 18 mai. 2012.

³³ Op. cit. p. 54.

³⁴ Ibidem, p. 54.

³⁵ Diogo Gomes: cineclubista e ex-programador da DINAFILMES. Entrevista em ABDALLAH e CANNITO, 2005: 183.

de sindicatos, salões paroquiais, garagens e ruas etc. Nas igrejas e paróquias os altares eram tampados com tela de projeção.

O diretor e roteirista João Batista de Andrade relata uma experiência bastante interessante no que tange à participação dos cineclubes junto à abertura democrática do país. Não se trata de um Cineclube propriamente dito, mas de associações comunitárias que fazem uso de filmes para reflexão sobre questões tais como mundo do trabalho, migração, discriminação, entre outras. É muito provável que tais grupos não se autodenominassem cineclubistas. Todavia, realizavam uma atividade muito similar.

Andrade, que dirigiu o clássico *O homem que virou suco* (1980), relata em entrevista que na época do lançamento do filme membros de associações tais como a de Catadores de Papel e o Clube dos Nordestinos, ambas localizadas na cidade de São Paulo, lhe procuraram para solicitar uma cópia do filme que seria exibido e discutido com seus membros. Andrade conta que foi emocionante assistir ao filme junto aos membros do Clube dos Nordestinos:

Um dia a Federação das Associações de Nordestinos de São Paulo marcou um encontro comigo. Eu fui ao Brás, num salão imenso com uma fila de cerca de 150 organizações nordestinas que queriam ter cópia do filme. Foram depoimentos maravilhosos, eles choravam no cinema, não aguentavam a emoção (Entrevista de João Batista de Andrade em ABDALLAH e CANNITO, 2005: 162).

O filme *O homem que virou suco* teve grande repercussão nas periferias, sobretudo da cidade de São Paulo. O público que frequentava as exibições do filme “era a população da periferia das grandes cidades brasileiras: imigrantes, trabalhadores, desempregados, gente pobre. Reunidos por iniciativa das lideranças da comunidade, frequentemente em ligação com outras iniciativas comunitárias” (ABDALLAH e CANNITO, 2005:191). Na plateia muitas crianças e, em todos os lugares, era necessário criar formas inventivas de descontos nos ingressos³⁶, pois, as famílias, bastante numerosas, não tinham dinheiro para pagar ingresso para todos os filhos, relata o cineclubista Felipe Macedo em entrevista (ABDALLAH e CANNITO, 2005).

Com o passar dos anos, de uma atividade pública, o acesso aos filmes passa a se constituir em uma atividade cada vez mais privada com a criação e expansão de

³⁶ Em alguns casos, um pequeno valor, denominado taxa de manutenção, era cobrado do público.

aparelhos de VHS, das videolocadoras, bem como da ação dos canais de TVs abertos e a cabo, do fechamento das salas de cinema nos bairros e também com o encarecimento crescente dos ingressos. Silva (2010) destaca que essa é uma tendência mundial, motivada pelo fortalecimento do “entretenimento caseiro (TVs pagas, Internet, venda e locação de DVDs) e da pirataria. Os Cineclubes sofrem com o impacto desse contexto e, segundo a autora, aqueles que conseguem resistir encontram-se primordialmente nos grandes centros urbanos do país.

O papel educativo dos Cineclubes

A metáfora da casa como lugar que abriga é fartamente usada na literatura. E não é à toa que, cremos, ela é adotada pelos cineclubistas brasileiros. É na casa que nos relacionamos com os mais velhos e os mais moços, é nela que apreendemos o mundo, é nela que, num processo contínuo e ininterrupto, aprendemos e ensinamos.

Essa casa onde mora o cinema e onde as pessoas convivem com ele, falam sobre ele, aprendem e apreendem o mundo por meio dele, não é uma casa nova. Em sua larga história que data de aproximadamente um século, abrigou além da emoção da sala escura e do debate em torno do cinema como arte, reivindicações por melhores condições de vida, emprego e de liberdades de vários tipos.

E assim,

Os Cineclubes têm uma história própria, que liga a evolução do seu trabalho às diferentes situações nacionais, culturais e políticas em que se desenvolveram. Eles surgiram nitidamente em resposta a necessidades que o cinema comercial não atendia, num momento histórico preciso com diferentes práticas conforme o desenvolvimento das sociedades em que se instalaram (RIBEIRO, 2010: 196).

Em distintas “casas do cinema” todos os dias velhos filmes e pessoas mais velhas se encontram com os mais os moços e com a nova cinematografia. Novos e antigos, velhos (e não tão velhos assim) e moços (e não tão moços assim; alguns ainda são crianças) se encontram para trocar experiências, compartilhar olhares, saberes e práticas e a narrativa cinematográfica vai se constituindo, como nos diz Matela (2008: 98) em alternativa para a transmissão de experiências inter e intrageracionais.

Encontram-se para olhar e para falar. Primeiro aprende-se pelo olhar, depois pela troca da palavra, numa prática que remonta ao mais antigo gesto de ensinar e de aprender. Numa relação intersubjetiva mediada pela imagem, pelo som e por toda a

complexidade da linguagem cinematográfica, se aprende sobre o mundo e sobre o outro, se compreende a vida em suas diferentes dimensões.

Como um Jano³⁷ bifronte, o Cineclube colaborou ao longo dos anos com essa forma complexa de ver o mundo em muitas direções e onde diferentes singularidades podem emergir: as singularidades dos que estão na plateia, dos que organizam e conduzem o Cineclube, as singularidades e diferentes pontos de vistas dos filmes exibidos.

E desse modo, como artefatos culturais e políticos, os cineclubes se filiam às formas de dominação ou de igualdade e colaboram com um modo de ver os outros e a si, com um encontro de singularidades que amplia um “*quem*”, uma vez que alargam o conjunto dos que têm parte nessa prática cultural e conferem a esse novo coletivo elementos identitários que configuram um novo “*nós*” mais geral, mas não menos singular.

Pensemos agora nas relações entre construção do olhar e cinema educativo no Brasil.

1.2 O cinema educativo no Brasil e as formas de escolarização do cinema

1.2.1 Cinema educativo e a Escola Nova

Após refletirmos sobre as implicações éticas da formação do olhar realizada pelos cineclubes, adentraremos, nas duas seções que seguem, uma parte da história da educação brasileira no que tange à sua relação com o cinema.

No Brasil, as experiências com cinema na escola datam de aproximadamente um século. Desde sua inserção oficial nessa instituição durante a Escola Nova e depois, na era Vargas, o cinema ocupou um lugar fundamental na construção e conservação de

³⁷ Mikhail Bakhtin utiliza metaforicamente o mito do Jano bifronte para referir-se ao ato que se orienta em duas direções diferentes, mas necessariamente complementares: a singularidade irrepetível e a unidade objetiva e abstrata. Segundo a mitologia clássica, Jano era o porteiro celestial, portador de duas cabeças que representavam os términos e os começos, o passado e o futuro. Era o responsável por abrir as portas para o ano que se iniciava; e como toda e qualquer porta, se voltava para dois lados diferentes. Por isso é conhecido como “Deus das Portas”. Também era o deus das indecisões, uma vez que nem sempre as cabeças falavam as mesmas coisas. É de Saturno que Jano recebe o dom da “dupla ciência” e assim torna-se o deus das transições e das passagens, promovendo a evolução do passado para o futuro, de um estado a outro, de uma visão a outra, de um universo a outro. Existem, no entanto, em alguns locais, representações desse deus com quatro faces. Em seu templo, as portas principais ficavam abertas em tempos de guerra e eram fechadas em tempos de paz.

discursos e na manutenção de determinadas verdades. Em ambas as épocas, como parte de um projeto amplo e oficial de constituição de uma visão de nação, o cinema compôs o conjunto de narrativas sobre a história, os costumes e a relação entre grupos e indivíduos.

Nesta seção trataremos de aspectos relativos à entrada do cinema na escola durante a Escola Nova. Ao longo da exposição, destacaremos a imbricação entre inovação cinematográfica, a tônica moralizante prevalecente na sociedade e os discursos progressistas e cientificistas em voga. Imbricam-se também nessa entrada a confiança e a descrença em torno do cinema, mas, sobretudo nos discursos oficiais voltados à educação, predomina a crença em seu “poder” educativo e instrutivo, mais eficiente que o livro por sua abrangência, capacidade de representar “fielmente” a realidade, aproximar realidades distantes e desconhecidas e revelar eficazmente – devido ao poder de sua técnica – aspectos invisíveis ao olho humano. Todavia, para além dos benefícios da inovação tecnocientífica, mostrou-se necessário adequar o cinema aos discursos hegemônicos da sociedade e ele consubstanciou-se em um dispositivo pedagógico que, ao mesmo tempo em que educava, também necessitava ser educado.

- - -

Em 1898 um médico permitiu que o cinematógrafo registrasse a realização de uma operação cirúrgica com a justificativa de que o material seria utilizado para fins pessoais e para a formação de seus discípulos; em 1901 o cinematógrafo foi usado para o estudo de fenômenos físicos ligados à meteorologia; em 1906 os franceses discutiam sua utilização para fins educativos; em 1920, em Bruxelas, destacou-se a necessidade do cinema em âmbito escolar e a necessidade da reforma moral da cinematografia. Thomas Edson realizou filmes sobre química, física e história natural para seus netos. Seu trabalho foi incorporado pela Vry School Films Incorporated que, com a orientação de profissionais ligados à área pedagógica, produziu filmes sobre temas variados de 45 minutos, ficando a divisão didático-metodológica organizada da seguinte forma: 5 min. para preparação, 15 de exibição filmica e 25 min. para perguntas e discussões. As fitas eram acompanhadas por manuais em que constavam resumo do tema, objetivos, orientações para preparação da aula, questões e bibliografia (SERRANO & VENÂNCIO FILHO, 1930).

Tais situações, transcritas a partir de uma publicação de 1930, cujos autores foram os escolanovistas Jonathas Serrano e Venâncio Filho, nos mostram que os educadores brasileiros das primeiras décadas do século XX, estavam abertos às inovações e auxílios do cinematógrafo à sociedade e principalmente à educação.

Duas décadas antes da referida publicação brasileira, a Revista argentina *El Monitor de la Educación Común* publicou várias notas que fazem referência ao vínculo entre cinema e educação em distintos países na década de 1910 (SERRA, 2011: 49-51): em Paris realizou-se um Congresso de cinema e educação, cuja ênfase recaiu sobre o cuidado que se deve ter com a produção de materiais cinematográficos, fazendo menção ao belo, ao verdadeiro e aos valores cívicos; na Áustria o estabelecimento de cinematógrafos nas cidades esteve acompanhado de regulações, por meio de comitês de censura, para controlar o que se projetava; na América do Norte as escolas realizaram projeções de filmes para a comunidade; em Iowa (EUA) o cinematógrafo foi usado para o ensino da escrita; na Alemanha, uma organização de educação popular realizou projeções ambulantes de filmes educativos e de entretenimento, seguidas de “explicações” de professores em distintas cidades. No período da tarde, atendiam o público infantil e à noite, os adultos; a administração de Nápoles criou uma escola popular modelo em um dos bairros mais humildes com um local destinado a exibições cinematográficas inspiradas em assuntos históricos, morais e científicos, e, devido ao êxito da iniciativa, se dispôs a criar salas de projeção em todas as escolas onde fosse possível; na primeira sessão de cinematografia escolar organizada pela Sociedade Pedagógica de Chaux de Fonds, na França, os docentes cumpriram o papel de vigiar os assistentes; na Itália, o “Instituto Nacional Minerva” se dedicou a produzir filmes e diapositivos para o ensino; em Genebra foi criado um serviço de projeções para os alunos de escolas públicas ligado ao Departamento de Instrução Pública, tendo como papel o ensino e a colaboração ao combate diante de “maus filmes”; Na Bolívia, a Direção de Instrução apresentou um projeto de criação de uma filmoteca central destinada a enviar às capitais filmes voltados para o ensino de conteúdos escolares.

O célebre educador e pensador francês Celestin Freinet não apenas utilizava filmes nas distintas escolas que lecionou no interior da França nas primeiras décadas do século XX, como também registrava suas técnicas pedagógicas e as difundia entre outros educadores da época.

Encerrado o Congresso, Freinet apresentou um filme mostrando como era o trabalho e a relação professor-aluno na sua escola de Bar-sur-Loup. Incentivada por Freinet, iniciou-se, a partir de então a Cinemateca Cooperativa, que hoje dispõe de filmes de nível profissional que mostram como se trabalha nas classes Freinet (SAMPAIO, 1989: 36).

Como podemos ver, em distintos lugares do mundo, integrando os avanços técnicos das sociedades, as novas formas de conceber o espaço e também os novos modos de transmissão de conhecimento, o cinema associou-se à educação para estabelecer uma visualidade do mundo e dos fatos, para afirmar os discursos vigentes da época e auxiliar o ensino dos conteúdos escolares.

No Brasil, não foi diferente. Esta inovação agregou-se aos discursos progressistas e cientificistas do momento ligados diretamente e indiretamente à educação. Por parte da escola, tratava-se ao mesmo tempo de fazer do cinematógrafo algo familiar, mais um de seus elementos, mas também de colocá-lo a serviço de determinados princípios e discursos e de uma cultura escolar que o precedia. Assim, as primeiras intenções de constituição de um cinema educativo no Brasil surgiram em um contexto de modernização da sociedade via educação. Nesse ambiente, instauram-se novas propostas educacionais e disputas entre projetos políticos de transformação da sociedade. Além da Escola Nova, a Igreja Católica e, a partir de 1937, o Estado Novo, também fomentaram projetos de utilização do cinema para a educação da população brasileira.

O Rio de Janeiro, no início do século XX, experimentava novos estímulos advindos das novas formas de espetáculo e lazer. O cinema, a fotografia e outros processos de comunicação simultânea aguçaram o consumo em larga escala do espetáculo visual (SOUZA, 2004: 17). Ao passo que a sociedade modernizava-se, formava-se uma nova cultura visual e modos institucionalizados de ver.

E assim, o uso do cinema na educação se inseriu num processo de ampla circulação de imagens em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. As “imagens em movimento”, como foram pensadas por pesquisadores e educadores do período, davam continuidade às coleções dos museus. Os panoramas estacionários faziam parte das formas de exibição de imagens. Eles chegaram ao Brasil no final do século XVII e constituíam-se em grandes painéis giratórios com o público posicionado em seu interior. Nos panoramas, pinturas detalhadas reproduziam paisagens de terras distantes, particularmente das colônias europeias – como para mostrar aos incrédulos a pujança do

colonialismo – e obras de artistas famosos. Costa (2005:25) cita a exibição realizada na Exposição Universal de Paris, onde foram apresentadas, via panorama, imagens do Congo e de Madagascar. No Brasil, no final do século XIX, foi exibida a obra do pintor Victor Meireles sobre o Rio de Janeiro, que havia sido concluída em 1888. Segundo o historiador Eduardo Morettin (2000), para apreciar a pintura panorama, “o espectador ficava no centro, observando a pintura cilíndrica e podia contemplá-la a 360 graus. Para tanto se construíam enormes rotundas, cobrando-se ingressos” (MORETTIN, 2000: 153).

Desde o final do século XIX, a invenção e o desenvolvimento de novos dispositivos de produção, reprodução e exibição imagéticos propiciaram uma maior circulação das imagens. Estas novas tecnologias e instituições criavam hábitos de ver e educavam a sociedade para uma nova cultura de intensa difusão de imagens. O cinema educativo pode ser inserido nesse processo em que uma série de fenômenos correlatos elegeu a imagem como agente desencadeador de transformações sociais e culturais, de consumo e de estímulo.

Nas escolas, as imagens em movimento já estavam presentes desde o final do século XIX. As aulas eram auxiliadas pelas *lanternas mágicas*, por meio das quais se realizavam a projeção de desenhos nas paredes. Nos anos 1920 o cinema vai substituindo gradativamente essa técnica que é definitivamente aposentada na década de 1950, quando se popularizam os diapositivos (BRUZZO, 2004: 4). Em 1910 o Museu Nacional inaugurou sua filmoteca com um acervo de imagens que podiam ser utilizadas para a educação escolar. A filmoteca foi idealizada por Roquette-Pinto que trouxe da região onde se localiza atualmente o estado de Rondônia, um filme sobre os índios Nhambiquaras.

No Museu, as imagens eram apresentadas em diapositivos, gravuras ou filmes. A divisão História Natural, vinculada ao Serviço de Assistência ao Ensino, estava voltada exclusivamente para a educação. Faziam parte de seu acervo, entre outros filmes, “*Acarinos*”, “*Mitose de uma célula*”, “*Hydra Viva*”, “*Em pleno coração do Brasil*”, “*Sertões do Mato Grosso*”, “*Marajó*”, “*Rio Cuminá*”. O Museu também era aberto ao público que poderia assistir às exibições de seu acervo (CATELLI, 2013: 153).

Entre os anos de 1920 e 1930, novas propostas foram formuladas por parte dos educadores da Escola Nova com o objetivo de implantar um cinema educativo no

Brasil. Para isso, os mais diversos recursos pedagógicos e estilos audiovisuais foram pensados. A Reforma Fernando Azevedo (1927-1930) incluiu o cinema educativo na reorganização do ensino, instituindo que todas as escolas de ensino primário, normal e profissional deveriam ter salas destinadas à instalação de equipamentos de projeção de filmes (CIPOLINI, 2008). Em 1927 foi criada a Comissão do Cinema Educativo, sob a direção da Sub-Diretoria Técnica de Instrução Pública do Rio de Janeiro.

O grupo que ficou conhecido como *Pioneiros da Educação* ou escolanovistas se reuniu em 1920 e era composto por educadores, intelectuais e políticos. Outros sujeitos, dentre eles médicos, engenheiros e literatos também se colocaram como defensores de um projeto de transformação social por meio da educação.

Seus integrantes defendiam a modernização da sociedade brasileira por meio da educação e para isso perpetraram uma série de reformas, como a inclusão de elementos de racionalidade e eficiência nas políticas públicas educacionais. Os referenciais teóricos da psicologia e da pedagogia adotados defendiam a utilização da ciência como procedimento de inovação. Para Fernando de Azevedo, alicerçavam os princípios da Escola Nova a relação da escola com a realidade social e a inclusão, nas práticas pedagógicas, de recursos e conquistas da ciência, tais como o disco, o cinema e o rádio. Ainda segundo os princípios da Escola Nova, o vínculo entre cinema e educação colaboraria para renovar as práticas escolares e garantir o acesso ao conhecimento escolar a um maior número de pessoas (AZEVEDO, 1958; CATELLI, 2010).

Dentre os estilos cinematográficos adotados, estavam os documentários. Segundo Catelli (2010), até a década de 1930 não se usava a denominação cinema documentário, mas outras, tais como “filmes educativos”, “filmes naturais”, “filmes de turismo” e “filmes de propaganda”.

Os “filmes naturais” constituíam-se num grande arquivo enciclopédico, com imagens de diferentes grupos humanos, distintas localidades geográficas e diversas culturas. A exibição destes filmes era entendida como um novo meio de educação e de divulgação do conhecimento científico. O cinema estava, assim, vinculado ao projeto de modernização do Brasil via educação ao mesmo tempo em que se apresentava como importante veículo disseminador de uma determinada visão de Brasil.

O cinema documentário era concebido pelos escolanovistas como muito próximo aos “filmes de viagens”, comumente realizados no início do século XX. Tais filmes faziam uma abordagem descritiva da natureza e dos povos observados em diferentes regiões (CATELLI, 2010). Para Lourenço Filho (1931, p. 141), o documentário levava para a sala de aula determinados fenômenos sociais vividos pelas populações do mundo, ele transportava para as mais longínquas distâncias, permitindo conhecer homens, costumes, habitações, processos de trabalho, flora e fauna de todas as regiões do mundo.

Essa crença na capacidade do cinema em registrar fielmente os fatos, essa ideia do cinema como um novo meio de transporte e como portador de uma competência para a captação objetiva da realidade, estava presente entre os educadores considerados progressistas na época e aliava-se à fé na tecnologia e a um discurso positivista da ciência. Almeida (1931: 82), por exemplo, considerava que

[...] o que o olho vê, em qualquer parte, a película grava, para contar, mais tarde, pela projeção luminosa, numa exatidão e numa clareza de figuras capazes de fazer inveja à própria realidade como muita gente a percebe. Tudo o que o homem pode ver viajando, pode ver também no cinema. E talvez melhor, porque mais bem ordenado.

A experiência cinematográfica de Albert Kahn, um banqueiro milionário que conquistou sua fortuna na África do Sul com minas de diamante, foi uma das principais referências para os educadores escolanovistas. Albert Kahn realizou entre 1908 e 1931, na França, um grande empreendimento fotográfico e cinematográfico chamado Les Archives de la Planète – “Os Arquivos da Terra” (CATELLI, 2010: 610).

Os “Arquivos” continham uma coleção visual de diversas atividades humanas espalhadas pelo mundo e de comportamentos sociais em vias de desaparecimento. A iniciativa teve a colaboração de Jean Brunhes, geógrafo com experiência como fotógrafo e viajante e de Leon Gaumont, um grande industrial do cinema francês que supriu os “Arquivos” com os equipamentos necessários para o empreendimento (CATELLI, 2010). Segundo Catelli, os educadores Venâncio Filho e Jonathas Serrano elegeram a produção de Albert Kahn como um dos modelos a serem seguidos pelo cinema educativo no Brasil. A ideia dos escolanovistas era reunir um conjunto de filmes produzidos nacionalmente e no exterior, a fim de formar uma coleção de imagens dos diversos cantos da Terra.

Em 1931, Venâncio Filho e Serrano publicaram que o cineasta alemão Rutmann, por meio da captação de imagens de Berlim, sem legenda alguma, conseguiu dar “uma visão rítmica integral da vida da grande cidade” (VENÂNCIO e SERRANO, 1930: 70). Ao que tudo indica, havia uma defesa muito forte do cinema como essa forma de *dar a ver* e de *dar a conhecer* o mundo. Roquette-Pinto afirmava que somente conhecíamos o mundo quando ele era visto; para Venâncio Filho e Serrano, as imagens dos documentários reproduziam a sociedade a qual serviam, o que nenhum outro meio de divulgação conseguira alcançar até o momento (VENÂNCIO FILHO e SERRANO, 1931; CATELLI, 2010).

Outras ideias positivas se aglutinavam em torno do cinema como instrumento de objetividade na escola: a capacidade de apresentar a realidade com uma linguagem universal, sobretudo com a chegada do cinema falado; a possibilidade de acesso ao conhecimento por parte de letrados e iletrados; a capacidade das imagens, muito superior a dos livros, em cativar os estudantes a conhecerem o mundo; a competência das imagens para prender a atenção do expectador, instigar sua curiosidade e diverti-lo (CIPOLINI, 2008; CATELLI, 2010).

Ademais, acreditava-se na sua superioridade para substituir a estagnação do quadro negro, a abstração dos mapas, as complexas descrições verbais. Ao professor cabia a tarefa de fazer comentários, mediar e conduzir a compreensão dos estudantes, acrescentando aspectos não destacados nos filmes (CIPOLINI, 2008).

A este respeito, Almeida (1931: 115) defendia que

Nos casos em que o cinema pode substituir o quadro negro, os mapas e as descrições verbais, é, também, indispensável o comentário do professor para ajustá-lo às peculiaridades e disposições físicas da classe. Mesmo quando se trata de fita sonora. A palavra do mestre completa aí, o valor das coisas vistas, sons, falas, da tela, tornando-as mais passíveis de assimilação e mais favoráveis a ulteriores e produtivas abstrações individuais.

A visão do filme documental estava permeada por um cientificismo advindo de várias vertentes em voga no período: positivismo, pragmatismo e do próprio cinema científico e etnográfico, como o que havia sido realizado pela Comissão do Marechal Rondon, a partir de 1889. O uso do cinema em áreas tais como medicina e ciências naturais era citado pelos escolanovistas para referendar seu uso na educação: temas tais como a circulação do sangue, batimentos do coração, cirurgias.

Filiaram-se aos educadores escolanovistas, entre os anos 1920 e 1930, os chamados “homens de cinema”, dentre eles Joaquim Canuto Mendes Almeida. Os “homens de cinema” eram intelectuais oriundos de diversas áreas que não se constituíam como um grupo especializado profissionalmente, mas exerciam atividades de crítica e produção cinematográfica (CATELLI, 2010).

Edgar Roquette-Pinto, um dos maiores defensores da radiodifusão no Brasil, também se aliou aos educadores da Escola Nova e, em 1932, também se tornou um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, formulado por Fernando de Azevedo.

Para ele, o cinema educativo seria uma ponte que atingiria todo o território nacional e encurtaria as distâncias geográficas. Tendo os meios de comunicação como aliados nessa tarefa, Roquette-Pinto funda, em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e, em 1930, vai à Alemanha e Itália conhecer e estudar os meios de comunicação de massa voltados para a educação que estavam sendo utilizados pelo nacional-socialismo desses países (CATELLI, 2013: 608).

Os meios de comunicação, e nesse caso o cinema e o rádio, foram importantes auxiliares não apenas na transmissão do saber, mas principalmente para a difusão e inculcação de uma visão sobre o mundo, a vida e a sociedade. Reforçava-se por meio deles determinados discursos sobre o Brasil, o mundo e a vida já veiculados nas produções escritas utilizadas pela escola. O cinema compunha as instituições que estabeleciam conjuntamente formas comuns de visões sobre o Brasil.

Segundo Catelli (2013), não havia, no entanto, por parte do grupo escolanovista, um projeto coeso e nem uma ideologia uniforme que fornecessem sustentação às novas estratégias em ação. Aliava-se a isso a instabilidade política do final dos anos de 1920, marcada pelas crises sociais, pelo abalo da ordem liberal e pelo início de tendências fascistas no cenário nacional que passaram a focar o controle da sociedade de massas em detrimento das concepções iluministas que postulavam a autonomia do indivíduo. O cinema educativo movia-se nesse contexto e estava imbricado em uma trama complexa de distintas tendências ideológicas. Todavia, entre os educadores escolanovistas e os “homens de cinema” havia a concordância de que público e cinema deviam ser educados segundo alguns princípios coesos.

Educar o cinema consistia em concebê-lo como o grande propagador de conhecimentos que poderia levar a palavra de especialistas para longas distâncias, mas que deveria, necessariamente, estar fundado em uma padronização das formas de feitura do filme “natural” que, até então, era produzido sem controle por amadores ou estrangeiros.

A visão propagada pelos filmes “naturais” que representavam o Brasil com imagens de um país “selvagem” deveria ser combatida em nome de imagens que colaborassem para projetar e fortalecer dentro e fora do país a ideia do Brasil como uma nação do progresso, urbana e industrializada (CATELLI, 2010: 621).

Educar o cinema significava, portanto, ensinar a *técnica cinematográfica* e controlar as imagens captadas da realidade nacional. O público do cinema, em contrapartida, seria educado à medida que tivesse contato com esse cinema e com os discursos por ele veiculados sobre a sociedade, as ciências, as artes e a cultura, o que acabaria por colaborar com a construção de uma determinada visão de Brasil.

Havia também a preocupação com os conteúdos morais dos filmes e sua exibição sem controle. Joaquim Canuto Mendes Almeida, um dos “homens de cinema” que se colocava contra o “mau cinema”, expressava em seus escritos sobre cinema e educação seu temor diante do poder das imagens dos filmes, uma vez que para ele a exposição às imagens de diferentes modalidades de crimes, artigos da moda, arquitetura das cidades, conflitos conjugais, dança e situações amorosas, poderiam causar má influência sobretudo aos jovens e às crianças, uma vez que ficavam “gravadas em sua mente” (ALMEIDA, 1931).

O discurso moralista dos educadores e “homens de cinema” da época “combinava com uma proposta de domesticação do cinema nacional por meio da moralização dos filmes, trazendo assim para o cinema nacional também o público da classe média e a elite letrada” (CATELLI, 2010: 610).

Embora houvesse o forte entusiasmo pela introdução do Cinema Educativo nas escolas, houve também muita resistência por parte de professores e pensadores da educação. Muitos autores da época destacavam que o contato da infância e da juventude com o cinema estava sujeito a vantagens e desvantagens, uma vez que sua força tinha condições de influir tanto positiva quanto negativamente na formação de suas

personalidades. Exibições consideradas “catastróficas”, que veiculassem imagens de violência, tragédias, discórdias etc. eram classificadas como “verdadeiras lições de homicídio” (MONTEIRO, 2006).

O perigo “deseducador” do cinema e sua inserção correta na educação não foi preocupação exclusiva do Brasil, mas uma questão que se colocou para os diferentes países em que o cinema educativo se fez presente. Em distintos países instituíram-se regulamentos de fiscalização e o Estado assumiu o papel de censura e confecção de fitas “úteis e instrutivas” (SERRA, 2011; CIPOLINI, 2008). Contra a deseducação de determinados conteúdos e estilos cinematográficos, objetivou-se a inserção de um cinema educativo na escola e a interferência da escola no cinema.

Bastante significativo é o fato de que no mesmo ano em que Fernando Azevedo determinou a utilização do Cinema educativo em todas as escolas primárias do Distrito Federal (janeiro de 1928), fora regulamentada a censura cinematográfica no país (dezembro de 1928). Desse modo, se era necessário mostrar o mundo e o país via cinema, era necessário controlar essa visibilidade, afinal, não era qualquer imagem que deveria ser exibida e vista.

Nos arquivos da Fundação Getúlio Vargas, podemos ler:

A Censura cinematográfica era regulada por disposições especiais de cada Estado do Brasil e sua execução entregue a polícia local, da cidade, vila ou lugarejo, onde se exhibia o filme. Em 1931, a Associação Brasileira de Educação pediu a atenção do Governo para o caso e propôs que se transformasse a censura policial em censura cultural, uniformizando o processo de exame dos filmes e nacionalizando seus serviços (CPDOC-FGV-RJ. Arquivo GC 35.00.00/2, 1937, p.2).³⁸

A produção oficial deveria ter quantidade e qualidade para neutralizar os malefícios do cinema comercial e, assim, departamentos ligados à Educação pública tiveram que conhecer as condições do mercado cinematográfico e possuir técnicos em cinema para produção adequada de fitas pedagógicas alicerçadas numa cultura com forte teor de higienização e moralismo (CIPOLINI, 2008).

Catelli (2010) destaca que questões tais como a insalubridade das salas de projeção, os perigos de disseminação de doenças em locais fechados aparecem constantemente na imprensa do período como alertas à população que frequentava as

³⁸ Disponível para consulta em <<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

salas e outros espaços de exibição de filmes. Havia também escritos que destacavam os riscos morais em situações em que homens e mulheres estavam muito próximos.

Apesar de todo o apoio oficial ao cinema educativo nas escolas, problemas tais como falta de aparelhagem, necessidade de aluguel de fitas e equipamentos, dificuldade na adaptação da escola e incipiente preparo de professores não puderam ser evitados. Assim, enquanto em cidades grandes como Rio de Janeiro e São Paulo o uso do cinema nas escolas acontecia a contento, nos interiores do país não se passava o mesmo. Monteiro (2006) descreve algumas situações do interior paulista na década de 1930: em Presidente Prudente faltavam salões e outros espaços adequados, em Taubaté e Casa Branca não existia distribuição regular de filmes e as escolas permaneciam sem materiais suficientes, em Araraquara e Santa Cruz do Rio Pardo não havia filmoteca e os professores encontravam muita dificuldade em relacionar os assuntos dos filmes aos programas escolares, em Guaratinguetá faltavam adaptadores de energia elétrica nas escolas. Além disso, muitas escolas organizavam festas ou cobravam taxas dos estudantes para a compra de filmes e pagamento de equipamentos e muitos destes eram devolvidos aos revendedores.

1.2.2 Cinema Educativo e Estado Novo

Destacamos nesta seção o papel do INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo) e sua relação com a educação na era Vargas. Não há como mencionar o Instituto sem referir-se às figuras de Roquette-Pinto e Humberto Mauro, cineasta que esteve vinculado a ele por trinta anos. Tal qual ocorrera no período da Escola Nova, durante a era Vargas buscou-se fortalecer, por meio do cinema, uma visão de nação organizada, conservadora e destituída de contradições sociais. O INCE passa a produzir e editar fitas educativas que além de auxiliarem o ensino, veiculam valores morais, cívicos e patrióticos que buscam fortalecer a ideia de abasileiramento dos grupos migrantes e promover o apagamento das diferenças culturais, étnicas e linguísticas. O cineasta Humberto Mauro, com primor e grande competência técnica e estética, realizou 357 filmes junto ao Instituto. Suas produções estiveram voltadas para a construção e solidificação de uma visão de Brasil equilibrado e justo, de exuberante fauna e flora, de diversas e profícuas possibilidades econômicas e de harmonia entre grupos e classes

sociais. Ao cinema, permanece resguardado o papel de fomento e construção de discursos, narrativas e estabelecimento do comum.

- - -

A criação de novos acessos de comunicação e integração teve ênfase em vários projetos de modernização que se deram na primeira metade do século XX. Nesse contexto podemos inserir as propostas de utilização do cinema seja como educação a partir dos anos de 1920, seja como propaganda, culminando na criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1936, durante o Estado Novo.

Como destacamos anteriormente, a ideia do cinema na educação vinha na esteira da crescente urbanização e dos avanços dos meios de comunicação, que, pressupunha-se, tenderiam a aproximar cada vez mais as pessoas de diferentes regiões do país e de diferentes níveis econômicos e culturais. Era forte a crença no papel integrador dos meios de comunicação e em sua aptidão em promover o contato entre distintas situações do país: artistas e público, grupos do litoral e do sertão, brasileiros e estrangeiros, cultura popular e erudita, pobres e ricos. Todavia, este projeto de integração e unificação que teria os meios de comunicação como fortes aliados e que visava consolidar uma *visão de nação*, caracterizava-se pelo viés de uma modernização conservadora, uma vez que se buscava construir uma imagem de nação organizada, ordeira e destituída de contradições de distintas ordens e cujos meios cinematográficos deveriam permanecer sob o controle daqueles que detinham o saber e o poder. Cabia à elite letrada e culta levar a cultura e a civilização para a grande massa da população brasileira.

Era esse o mote da época. A massa de excluídos, pobres e analfabetos, deveria ser salva por uma elite educada e culta, daí o forte teor moralista e higienista que acompanha as propostas de Cinema Educativo defendidas tanto pelos signatários da Escola Nova, quanto depois pelo INCE, durante o Estado Novo.

Enquanto alguns intelectuais da época chegaram a propor o não aperfeiçoamento das vias de comunicação para que não houvesse uma interferência negativa sobre os povos do interior do Brasil, Edgard Roquette-Pinto via no desenvolvimento dos meios de comunicação a possibilidade de reverter o processo de decadência do sertão, por exemplo. Para ele, se o rádio e o cinema fossem colocados a serviço da educação, eles

não serviriam à destruição da cultura dos povos do interior, mas contribuiriam com a formação e nacionalização dos trabalhadores do campo e também do litoral.³⁹

Em 1935 Roquette-Pinto, então diretor da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro desde 1923, envia ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema, o projeto de criação de um Instituto de Cinematografia Educativa. No ano seguinte, o presidente Getúlio Vargas cria a Comissão Instaladora do INCE e o Instituto é oficializado em 1937 pela Lei 378 de 13 de Janeiro, artigo 40. Nasce, assim, o Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE.

O Instituto possuía dois departamentos: um voltado para a seleção de fitas pedagógicas e não pedagógicas e o outro, dedicado às exibições em escolas, cinemas, praças públicas e missões ambulantes. Roquette-Pinto equipou o INCE com uma filмотeca que possuía em sua maior parte filmes brasileiros. Em 1943 o acervo contava com 587 filmes em 16 mm e 35 mm disponibilizados para 232 escolas registradas, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.⁴⁰ Às escolas que adquirissem projetor sonoro de 16 mm eram fornecidos 4 filmes como prêmio (CIPOLINI, 2008).

A instalação do INCE se deu em 19 de março de 1936. Em 26 de maio do mesmo ano, foram feitas demonstrações públicas dos primeiros filmes educativos editados pelo Instituto, tendo como público professores e estudantes da capital federal. Também foi exibido o primeiro filme popular nos cinemas do Rio de Janeiro a respeito do combate à raiva (CATELLI, 2013).

³⁹ CATELLI, Rosana Elisa. O Instituto Nacional de Cinema Educativo: o cinema como meio de comunicação e educação. Trabalho apresentado ao NP 07 – Comunicação Audiovisual, do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/163060664021510085509905404402250405809.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

⁴⁰ Órgão que inicia seus trabalhos em 1938 com o Decreto-Lei 580 e que tem por função: "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. In: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

Roquette-Pinto destacava a necessidade de “orientação e controle” dos processos modernos de comunicação e estabelecia como finalidades do INCE (Decreto: n.º 378/01/1937):

- a) Manter uma filmoteca educativa para servir institutos de ensino oficiais e particulares nos termos desta Lei;
- b) Organizar e editar filmes educativos brasileiros;
- c) Permutar cópias dos filmes editados ou de outros, que sejam de sua propriedade, com estabelecimentos congêneres municipais, estaduais e estrangeiros;
- d) Editar discos ou filmes sonoros com aulas, conferências e palestras de professores e artistas notáveis, para venda avulsa ou aluguel;
- e) Permutar discos ou filmes sonoros de que fala a letra “d”;
- f) Publicar uma revista consagrada à educação pelos modernos processos técnicos: Cinema, Fonógrafo, Radio etc. (CPDOC-FGV-RJ. Projeto de Regulamentação do INCE. Arquivo GC 35.00.00/2, 0683/2).

Seu principal desígnio em seus trinta anos de existência foi a promoção da cinematografia brasileira como instrumento auxiliar do ensino e como modo de difusão de valores morais, cívicos e patrióticos. Com o intuito de despertar na população o orgulho pela brasilidade, personagens, intérpretes de situações históricas eram enaltecidos e o próprio Vargas era “cultivado” e “festejado” (MORRONE, 1997).

Tendo como base a experiência de instrumentalização do cinema para propaganda política em diferentes países europeus, o diretor do Departamento de Administração do Serviço Público, em carta ao presidente Getúlio Vargas, defende a criação no Brasil de um órgão similar ao Ministério da Propaganda do 3º Reich:

O que mais me impressionou em Berlim, foi a propaganda sistemática, methodizada do governo e do sistema de governo nacional socialista. Não há em toda Alemanha uma só pessoa que não sinta diariamente o contato do “nazismo” ou de Hitler, seja pela fotografia, pelo radio, pelo cinema atravez toda a imprensa alemã (sic), pelos leards nazis, pelas organizações do partido ou, seja no mínimo, pelo encontro, por toda parte, dos uniformes dos S.A. (tropas de assalto) ou S.S. tropas de proteção pessoal de Hitler). A organização de M. de propaganda fascina tanto, que eu me permito sugerir a criação de uma miniatura no Brasil. (CPDOC-FGV-RJ. Arquivo GC 1934.09.02).⁴¹

Todavia, de acordo com Schavarzman (2004: 69), Roquette-Pinto não vinculava as produções do INCE diretamente à propaganda ideológica do governo Vargas, diferente do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), por exemplo. O cineasta

⁴¹ Disponível para consulta em <<http://cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

Humberto Mauro, que realizou 357 filmes junto ao INCE de 1936 a 1964, não se mobilizava, segundo a autora, para exaltar, em suas produções, a nação e a figura de Vargas, como ocorria junto ao DIP, cujas cenas fundiam o mapa ou a bandeira nacional com a imagem do presidente.

Segundo a autora “nos países europeus, com a iminência da guerra, o cinema educativo foi sendo absorvido pela propaganda, seja pelo acirramento do nacionalismo contido nos filmes, em que o conteúdo pedagógico confundia-se com a doutrinação ideológica, seja pela absorção pura e simples dos aparelhos de propaganda”. No Brasil isso não se consolidou devido às desconfianças de Vargas junto a Lourival Fontes (chefe do DIP) que tentou agregar o INCE ao DIP, e também devido ao caráter salvacionista impresso à mentalidade vigente e à educação da época (SCHAVARZMAN, 2004: 271).

A produção cinematográfica do INCE estava alicerçada em certas práticas disciplinares de vida que buscavam introduzir a consciência da vida comum e a consciência cívica. Além disso, buscava-se o abasileiramento dos núcleos de imigrantes, o apagamento das diferenças e de todas as minorias, fossem elas étnicas, linguísticas ou culturais (CIPOLINI, 2008). A educação tinha um papel padronizante e padronizador no estabelecimento e construção da visão de si e do outro.

Além de desenvolver diversas atividades referentes à cinematografia educativa, de editar e produzir filmes, o INCE também manteve uma Escola Nacional de Cinema, criada em dezembro de 1960, cuja atribuição era ministrar o “ensino técnico, de grau médio, visando à habilitação, de modo geral, para o desempenho de atividades nos diversos setores da arte e da indústria do cinema” (CIPOLINI, 2008: 40).

Entre aqueles que se dedicavam ao cinema no período, *A Revista Cinearte*, fundada em 1926 por Mário Behring e Adhemar Gonzaga, foi a porta-voz da ideia de cultivo e fortalecimento de uma imagem nacional por meio do cinema. Ao mesmo tempo em que procurava fomentar o cinema nacional, estabelecia os critérios do que seria um bom filme e indicava aquilo que merecia ser projetado na tela: imagens que remetiam a situações de progresso, grandes obras arquitetônicas e de engenharia, os brasileiros de pele clara, a natureza em abundância. Os filmes deveriam ser capazes de “arrancar as populações sertanejas da ignorância, das endemias, do cangaço, do fanatismo, do atraso, da miséria, pondo-as em condições de lutas contra todos esses

fatores que as deprimem”.⁴² Recomendava-se aos leitores que passassem bem longe de filmes que mostrassem “indígenas, cangaceiros, negros em danças exóticas e tudo quanto possa desprestigiar o país”.⁴³

O cineasta Humberto Mauro teve um papel decisivo para o INCE. Nesse Instituto ele assumiu o cargo de Chefe dos Serviços Técnicos. Mauro compactuava com os princípios que orientaram a criação do INCE e com as ideias de Roquette-Pinto sobre os meios de comunicação e a necessidade de educar o povo por meio do cinema. Para Mauro, o filme brasileiro deveria disseminar por todo o país os fundamentos de sua nacionalidade, transportando para a tela do cinema o ambiente brasileiro (VIANY, 1978). O cineasta via no documentário a possibilidade de contatos e intercâmbios culturais com um país desconhecido pelos próprios brasileiros: as imagens de seus costumes, suas riquezas, suas possibilidades econômicas nas diferentes regiões aproximariam as culturas e os hábitos mais longínquos (CATELLI, 2013).

Em uma entrevista publicada no *Jornal do Brasil* em 1938, Mauro relata sua participação em uma Exposição em Veneza e afirma que essa exposição lhe sugeriu que o caminho do cinema nacional, como indústria, era o do filme documentário, “não o de pequena metragem, e dirigido por leigos, como os que produzimos, mas o trabalho de arte, com um acentuado caráter humano ou social, como vi em Veneza, e que é, no momento, em todo o mundo, o espetáculo mais apreciado”, dizia ele (VIANY, 1978).

De acordo com Catelli (2013), durante a estadia de Mauro no INCE suas preocupações e sua produção não se direcionaram exclusivamente ao filme de caráter pedagógico, mas ele continuou a fazer cinema e a se interessar pelos destinos do cinema nacional, preocupando-se com a formação de um processo cinematográfico industrial.

Na fase em que Roquette-Pinto esteve à frente da chefia do INCE (1936-1947) nota-se o empenho em produções que valorizassem a atualização e modernização técnica e científica, tanto em nível básico quanto acadêmico. Desse modo, são ressaltadas as descobertas da ciência, as soluções técnicas engenhosas e a excepcionalidade da flora e da fauna brasileiras. Outra boa parte enaltece personagens e situações históricas, tais como os Bandeirantes, os Inconfidentes, escritores, músicos ou

⁴² Revista Cinearte, Rio de Janeiro, 2/12/ 1931.

⁴³ Revista Cinearte, Rio de Janeiro 18/4/1928.

pensadores. Em muitas situações pequenas ficções narram feitos históricos, como é caso do filme *O despertar da redentora* (1942), que relata a situação em que a Princesa Isabel, ainda menina, se compadece diante do tratamento dado aos negros e, a partir daí, se imbuí de um sentimento de inconformidade e compaixão que alimentará, posteriormente, a assinatura na Lei Áurea (SCHAVARZMAN, 2004).

A cultura popular, tomada num viés erudito, também é um tema de destaque. Primorosas vozes de cantores da época e belíssimos arranjos orquestrais se juntam às belas paisagens, às mulheres que lavam roupas a beiras dos rios, às crianças que brincam nas ruas de pequenas cidades, aos homens que pescam, aos belos casarios em cidades interioranas de estilo colonial, às pequenas igrejas e aos carros de bois. “O tom das imagens é plácido, acompanhando a toada das canções” (SCHAVARZMAN, 2004: 280). Em 1945 Mauro começa a filmar *As brasileiras*, com músicas do cancionário popular de Villa-Lobos. Há ainda os filmes voltados para o tema da educação física e para os eventos cívicos e políticos realizados em sua maioria entre 1936 e 1940 e interrompidos por determinação do DIP.

Todavia, ressalta Schavarzman (2004: 274) que os filmes são pensados para o aprendizado, mas não como material didático ou composição para os programas escolares, e sim

[...] para uma audiência maior, que variava de filme a filme, já que o Instituto procurava suprir as carências básicas de estudante e analfabetos adultos até a documentação da pesquisa de ponta. Não raro eram realizados filmes populares, numa primeira versão em 16 mm para escolas, mas destinados também aos centros operários, agremiações esportivas e sociedades culturais.

Humberto Mauro adotava técnicas do cinema científico de Jean Painlevé que consistiam basicamente num registro minucioso e decomposto de movimentos. E assim, colaborando para a extensão dos sentidos, podiam-se acompanhar todas as etapas do estilhaçar de uma porta de vidro ou do desabrochar de uma flor. Essas técnicas também eram usadas nas tomadas de paisagens onde nuvens, o correr das águas nas cascatas, o vento sobre a vegetação e o voo de pássaros ganhavam duração e intensidade.

A preocupação com o corpo sadio, vigoroso e forte estava presente nas produções cujas temáticas eram as doenças que atingiam, sobretudo, a parcela pobre da população. “O caráter eugênico associado aos controles de saúde pública e mental [...] eram particularmente enfocados e, ao mesmo tempo omitidos, como se na objetiva

estivessem controlados” (SCHAVARZMAN, 2004: 281-284). Nessas produções o que interessava focalizar era o gesto e o olhar do especialista. Mostravam-se ao público as ações do governo, mas não se ensinava formas em que ele mesmo pudesse prevenir ou reconhecer-se doente.

Imagens que carregavam uma concepção de educação (e de pessoa) em que aquele ao qual se destina o aprendizado não é sujeito autônomo e capaz de conduzir-se deliberadamente, mas alguém que é tutelado pela ação beneficente e onisciente do estado. Estabelece-se, assim, uma imersão em imagens que compõem um cenário de organização, limpeza, ordem e competência por parte do Estado. Nelas, os binômios *mostrar-esconder*, *verdade-poder* se fazem presentes numa trama em na qual, ao mesmo tempo em que uma assepsia da imagem legitima um discurso que corrobora com outras instituições sociais, revela mitos que ela mesma tenta dissimular e naturalizar: o mundo dos sãos e dos enfermos, dos esclarecidos e dos tolos, o paternalismo do Estado e a incapacidade dos espectadores em agir diante da situação apresentada.

Ao final do Estado Novo, Roquette-Pinto despede-se do INCE. Com o pós-guerra, a ênfase econômica desenvolvimentista se sobrepõe ao lugar estratégico ocupado antes pela Educação. A antiga ambição transformadora via educação cede lugar a outro ideário e o projeto do cinema como via educativa cede lugar ao descontinuísmo e às demandas ocasionais, tais como a Série Educação Rural e a série sobre as cidades históricas de Minas Gerais, esta última encomendada pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SCHAVARZMAN, 2004).

As imagens do campo, com o primor e beleza do trabalho de Humberto Mauro, passam a ser retratadas de forma bucólica e nostálgica, sendo valorizados seus fazeres, dizeres e saberes, lugar de afirmação em que o homem, por meio de práticas culturais tradicionais, se reconhece e se fixa à terra. As mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos também são destacadas, mas de modo desprovido de conflitos e com um profundo teor nostálgico, como ocorre no filme *Engenhos e Usinas* (1955), em que se apresentam os avanços e ganhos da tecnologia, mas também se destaca a perda das antigas práticas culturais e da força poética dos tradicionais modos de produção, tais como as usinas.

O papel do espectador toma outro lugar, como define Schavarzman (2004: 294-295):

O filme entende um interlocutor capaz de compreendê-lo. Não se indica ao lavrador que procure um posto de assistência, um produto químico ou um folheto. Não há sábio, líder, um mestre, e do outro lado, o ignorante. Há uma comunidade que conhece o seu ofício, mas pode aprimorá-lo. As tensões com a modernização se dissolvem. Há mudanças que os homens são capazes de acompanhar e que, na aparência, não se opõem, nem excluem o que já era conhecido e dominado.

Se não há nessa nova fase do INCE um fundo subalternizante em suas produções cinematográficas, há a construção da visão de um Brasil harmônico, destituído de conflitos entre o campo e a cidade, entre as classes sociais e entre os distintos grupos. O avanço da tecnologia no campo é retratado como um processo contínuo e horizontal; o tradicional no campo – sobretudo no que se refere às formas de trabalho com seus instrumentos característicos e ritmo desacelerado – é enaltecido, valorizado e colocado em um lugar bucólico e nostálgico. Em *Cantos de trabalho* (1955),⁴⁴ por exemplo, o campo é o lugar em que mulheres brancas e elegantemente vestidas (mas cujos rostos não aparecem) dividem o mesmo ambiente no trabalho junto ao pilão com mulheres negras, de feições e roupas populares (cujo rosto e a voz que canta aparecem em primeiro plano).

É também o lugar onde os trabalhadores rurais convivem em harmonia com a natureza e quase se fundem com ela. Ainda em *Cantos de trabalho*, compõem as cenas a junção dos corpos negros vigorosos com o dia ensolarado, as nuvens, a bela paisagem ao redor e as vozes que entoam cantigas tradicionais e que regulam o ritmo quase maquinal dos corpos, resultando num conjunto harmônico de imagens de homens, trabalho e natureza.

No INCE, Humberto Mauro e sua equipe produziram mais de trezentos documentários de curta e média metragem, passando pelo Instituto inúmeros técnicos que puderam se aprimorar nas várias etapas de produção de um filme. Todo o processo era realizado pelo próprio INCE: revelação, montagem, gravação de som, filmagem em estúdios e cópiagem. Mauro constituiu uma equipe que permitiu ao INCE uma produção ininterrupta de filmes por 30 anos (RAMOS e MIRANDA, 2000).

Em 1966 cria-se o INC – Instituto Nacional de Cinema – cujo objetivo é

⁴⁴ Os filmes *Engenhos e Usinas* e *Cantos de Trabalho* foram acessados por meio do material da Programadora Brasil: **DVD Humberto Mauro – Brasileiros 1**. A análise do filme *O despertar da redentora* encontra-se no artigo em de Sheila Schavarzman em: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. **Documentário no Brasil: tradição e transformação**. São Paulo: Summus, 2004.

[...] promover e estimular o desenvolvimento de atividades cinematográficas no país e com a função de formular e executar a política governamental relativa à produção, importação, distribuição e exibição de filmes, ao desenvolvimento da indústria cinematográfica brasileira, ao seu fomento cultural e à sua promoção no exterior (CIPOLINI, 2008).

O INCE é então absorvido por esse novo Instituto e transforma-se no DFC – Departamento do Filme Cultural. Em 1969 os recursos sobre a remessa de lucros e a carteira de financiamento dos filmes brasileiros são transferidos para a Embrafilme, fato que diminuiu as atribuições e mesmo o sentido de existência do INC. Em dezembro de 1975 ele é extinto (Lei 6.281) e suas atribuições são transferidas para a Embrafilme.

Até aqui discorremos sobre o cinema como “um outro educador” na sociedade brasileira. Notamos que desde seu surgimento, dentro e fora do Brasil, ele chama a atenção de políticos, educadores, intelectuais e religiosos, cuja tônica das opiniões e posturas a seu respeito oscila entre o fascínio e a desconfiança. Todavia, de ambos os lados, nota-se a crença no poder e na possibilidade do moderno aparato em aproximar o desconhecido e ensinar, sem que se perceba, tanto o bem quanto o mal.

E assim, auxiliando a ciência ou em forma de entretenimento popular, o cinema colaborou, desde seus primórdios, com as ofertas visuais, com o estabelecimento de uma visualidade comum, com a aproximação a determinados mundos e com a construção de verdades sobre a sociedade e seus integrantes.

Consideradas e defendidas por muitos como “provas concretas” de relatos orais, da abstração escrita e de imagens fixas, as imagens cinematográficas foram – dentro e fora da escola – peças-chave na construção e manutenção de discursos, colaborando para a construção das individualidades, mas também de um coletivo, daí seu caráter de não neutralidade política. O fato de considerá-las objetivas, neutras e irrefutáveis atribuía-lhes um *poder individual* e um *poder com*.

Individualmente esse poder somava-se à visão positivista da ciência e da técnica e à ideia de consonância entre técnica e progresso linear da sociedade. O *poder com* advinha da junção entre o aparato cinematográfico e o discurso hegemônico que ele representava e respaldava. Grande parte das imagens objetivava pessoas, situações e fatos corroborando com a estrutura e ordem vigentes.

No Brasil o cinema passa a adentrar a escola sistematicamente na primeira metade do século XX. Não obstante os discursos progressistas relativos à autonomia dos estudantes que marcavam a pedagogia ativa da época,⁴⁵ a face cinematográfica que adentra a instituição escolar possui um viés bastante moralista e consonante com uma ideia de progresso nacional e indiscriminado, e com o apagamento do conflito social e das desigualdades – inclusive as promovidas e perpetuadas pela escola.

A presença da imagem cinematográfica na escola fez parte de opções mais ou menos conscientes sobre os sujeitos que se pretendeu formar, o tipo de visão que se desejou construir, as palavras e escutas que se buscou praticar a partir de um mundo e de um outro que eram mostrados.

E assim, o cinema passou a compor na escola os modos institucionalizados de ver e se somou aos tradicionalmente por ela veiculados: os livros, os quadros, os painéis, os mapas, os mobiliários e as vestimentas oficiais de alunos e professores.

Os próprios políticos e educadores politicamente influentes da época deram-se conta do “poder” dos filmes no que tange à inculcação de valores e à formação de consciências. Seja pelo maravilhamento diante do novo, seja pela competência técnica e estética, as imagens apresentavam-se como “provas concretas”, muito pouco refutáveis. Não é à toa que se defendeu amplamente entre educadores e “homens de cinema” a necessidade de educar cinema e público. Os filmes deveriam ser difundidos e estimulados, deviam estar dentro das escolas e em outros espaços sociais, mas deviam colaborar para o fortalecimento do pensamento e da prática hegemônicas.

Tanto no período relatado da Escola Nova e depois, durante o Estado Novo, fica claro o papel da educação escolar em uma política do olhar imbricada no binômio mostrar-esconder fatos, questões, situações de grupos, de realidades e de sujeitos. Junto à escola, o cinema compôs o conjunto de narrativas sociais que exaltaram protagonistas, silenciaram outros e difundiram ideias de verdade.

⁴⁵ Pedagogia esta que postulava o princípio da participação ativa dos estudantes na construção de suas aprendizagens, devendo, por isso, ser encorajados em situações autônomas e criativas de relação com o conhecimento.

Todavia, mesmo diante de contextos de censura e orientação excessiva por parte do poder instituído às produções e difusões cinematográficas, o contato com o belo e com a ampliação do olhar não estava descartado.

Ao contrário, desde o maravilhamento diante da técnica e da estética que extrapolavam os sentidos humanos, até as belas produções de Humberto Mauro, podemos notar que o cinema ao mesmo tempo em que inculcava os valores vinculados às estruturas de poder da época, também expandia as formas de ver e o contato com excelentes conteúdos cinematográficos perpassados por consagradas opções técnicas e estéticas.

Apesar de imerso em um cunho fortemente ideológico, não podemos desprezar o contato com o belo, com uma farta gama de paisagens, estéticas e perfis de distintos homens e mulheres espalhados pelo país que os filmes de Humberto Mauro, por exemplo, proporcionaram a todos aqueles que a eles tiveram acesso. Além disso, seus filmes podem ser concebidos como um lamento ao esquecimento e decadência do rural e das práticas simples e tradicionais de vida e nos permitem tomá-los como crítica ao movimento avassalador da sociedade industrializada.

Nesse contexto da inclusão do cinema na escola no início do século XX, os cineclubes nos parece terem-se tornado alternativa fecunda de fortalecimento da pluralidade negada pelo poder instituído e de formação matizada e paulatinamente mais crítica de um público que se diversificava cada vez mais. Aos intelectuais, cineastas, apreciadores e críticos de arte que se aglutinaram ao seu redor, somaram-se, no decorrer dos anos, trabalhadores, professores, crianças e integrantes de movimentos sociais, muitas vezes compartilhando espaços e projetos de futuro.

Como educador, o cineclubes consubstanciou-se em situação de atenção ao filme e à sua estética e também oportunizou a reflexão conjunta sobre temas e conteúdos abordados, bem como a relação destes com a realidade sociocultural mais abrangente.

Não apenas no Brasil, mas em distintos países, com matizes e objetivos variados, os cineclubes somaram-se às situações de formação dos olhares e do gosto e também buscaram por meio de suas práticas estabelecerem outras visualidades e construir verdades alternativas às hegemonicamente difundidas. E assim, outras imagens de homens, mulheres, culturas, momentos históricos e políticos foram compartilhados com

grupos cada vez mais heterogêneos sob um entendimento comum: o do cinema como modo de compreensão do humano em suas distintas situações e relações de poder. Por esse fato ele exerceu um papel também educativo.

Como ator de uma dinâmica social mais ampla e complexa, o cineclube esteve condicionado pelas forças hegemônicas, pelas contradições políticas, pelas realidades das épocas históricas, pela luta de seus realizadores, pelos embates ideológicos e pelos impactos do mercado capitalista, sendo, muitas vezes, importante protagonista em momentos cruciais atravessados pelos países. No Brasil, por exemplo, foi fundamental seu papel nos períodos da ditadura e, depois, durante a redemocratização.

1.3 Cinema e escola: uma particular relação

Do que discorremos até o momento sobre a institucionalização dos modos de ver, da qual o cinema fez parte, depreendemos que ao mostrar e esconder, ocultar e revelar determinados mundos, o cinema e a escola optam por imagens e situações que remetem às narrativas, narradores e protagonistas. Esse foi o papel também dos cineclubes e de outras formas de instauração de visibilidades espalhadas pelo Brasil e pelo mundo em suas tarefas educativas de narrar o mundo sob determinadas lentes que não se desvinculam em termos éticos e políticos.

Nesta seção problematizamos as implicações éticas da formação do olhar em uma sociedade na qual as imagens ocupam um papel cada dia mais predominante e nos remetemos a essas mesmas implicações ético-políticas por parte da escola no que tange à formação de um “sensível olhar pensante”, ação que pode colaborar para situações de alteridade, respeito e responsabilidade junto ao outro e a si mesmo. Ressaltamos também que a escola deve estar atenta para o fato de que as imagens estão imbricadas numa teia de poder, interesses e construção de um *modo de olhar*, não podendo, portanto, ser concebidas como algo neutro e sem autoria. Nesse sentido, é fundamental que sua leitura crítica esteja incluída nos processos formativos de estudantes e professores.

- - -

A escola moderna é marcada, desde suas origens, pela exposição de imagens e pelas tecnologias do olhar. Foucault (1987) nos remete à concepção de escola moderna como máquina que, por meio de uma série de tecnologias do olhar e de uma anatomia política do detalhe, esquadrihava corpos e espaços, dispunha objetos, realizava registros, examinava, hierarquizava saberes e comportamentos que premiavam e castigavam.

A disposição das carteiras, a organização quadriculada da sala de aula, o posicionamento que os corpos de professores e alunos ocupavam e se dispunham pelo espaço, por exemplo, colaboravam, segundo o autor, com uma forma cada vez mais aprimorada de controle e exercício do poder, que conjugou ao longo dos séculos *visão e controle, visão e exercício do poder, visão e verdade*, aspectos que se vincularam profundamente aos elementos de longa duração⁴⁶ destacados por Rockwell (2010) e que imprimiram fortes marcas nas práticas educativas escolares ao longo dos séculos.

A escola que temos como principal referência tem, portanto, o olhar como situação fundante. Ela é uma máquina que olha constantemente os sujeitos ao mesmo tempo em que lhes oferece ofertas visuais: são vestimentas, mobiliários, mapas, cartazes, pinturas, fotografias, ilustrações de livros que mostram homens e mulheres, feitos históricos, personalidades, relações entre países, paisagens, particularidades culturais e tantos outros elementos que possuem uma função não apenas comunicativa, mas compõem a relação entre conhecimento e verdade e entre comportamento e verdade.

Serra (2011) destaca que a escola é uma *máquina de olhar* que participa do regime de visibilidade e que tem se empenhado, ao longo dos séculos, em mostrar coisas e esconder outras. Assim, ao mesmo tempo em que mostra uma parte do mundo e oculta outra, colabora para a construção de uma visão e compreensão comuns sobre esse mesmo mundo.

O cinema, como outra *máquina de olhar e produzir imagens*, também estabelece uma relação com o que mostra e oculta, colaborando para a construção do comum (saberes, sentimentos, emoções e processos de identificação). Por sua capacidade de nos

⁴⁶ Segundo a autora, os elementos de longa duração compreendem os elementos, práticas, signos e objetos reproduzidos e manejados de modo quase inconsciente pelos atores escolares durante extensos períodos.

fazer participar de relatos, posições e narrações que nos ligam e filiam a um coletivo, por sua capacidade em atualizar o comum e fazê-lo circular (SERRA, 2011: 54), podemos também considerá-lo um artefato educativo.

Berger (2006: 24. Tradução nossa),⁴⁷ ao referir-se ao cinema como máquina, cita uma fala do cineasta russo Dziga Vertov:

Sou um olho. Um olho mecânico. Eu, a máquina, os mostro um mundo do único modo que posso ver. Me libero hoje para sempre da imobilidade humana. Estou em constante movimento. Me aproximo dos objetos e me afasto deles. Me arrasto sob eles. Me mantenho à altura da boca de um cavalo que corre. Caio e me levanto com os corpos que caem e se levantam (...). Meu caminho leva à criação de uma nova percepção do mundo. Por isso explico de modo novo o mundo desconhecido para os senhores.

O cinema é definido pelo cineasta russo como uma máquina de olhar que tem a capacidade de abrir o mundo e redefinir as coordenadas perceptivas, temporais e espaciais dos sujeitos. Não seria este também um papel da escola? Colaborar para a redefinição e ampliação das coordenadas perceptivas, temporais e espaciais dos estudantes diante da sociedade e por meio dos conhecimentos da História, da Geografia, da Matemática, da Literatura, da Física?

Num mesmo sentido, Grüner (2001: 166) aponta que o cinema é formado por um conjunto de imagens em movimento que alteram as coordenadas de nossa percepção espaço-temporal ao mesmo tempo em que naturalizam essa transformação histórica, porque geram com tamanha eficácia, em nosso inconsciente, verdadeiros modelos de mundo. Dubois (2001) também destaca o cinema como máquina, mas como máquina de pensamento, fenômeno físico-perceptivo que produz imagens, gera afetos e possui um fantástico poder sobre o imaginário do espectador.

Dentre as funções que o cinema compartilha com a educação, o termo “políticas do olhar” (SERRA, 2011) nos parece muito interessante para destacar algumas funções análogas entre essas duas tecnologias do olhar: a colaboração para o ordenamento do mundo frente a um amplo coletivo que se filia às narrativas, protagonistas, discursos e posicionamentos; à produção e à conservação de uma ordem estabelecida ou sua

⁴⁷ Original: “Soy un ojo. Un ojo mecanico. Yo, la maquina, os muestro un mundo del único modo que puedo verlo. Me libero hoy para siempre de la inmovilidad humana. Estoy en constante movimiento. Me aproximo a los objetos y me alejo de ellos. Repto bajo ellos. Me mantengo a la altura de la boca de un caballo que corre. Caigo y me levanto con los cuerpos que caen y se levantan (...) Mi camino lleva a la creación de una nueva percepción del mundo. Por eso explico de un modo nuevo el mundo desconocido para vosotros”.

subversão; à atualização da cultura e do comum – saberes, sentimentos, emoções e processos de identificação.

Outra função que consideramos análoga entre escola e cinema é a “impressão de marcas” que ambos promovem e sua tarefa em manipular luz e sombras.

Tanto para um como para outro, a matéria da impressão é a luz: manusear luz e sombras, estabelecendo o jogo de *ver e esconder*. Ao mesmo tempo em que escola e cinema expõem, permitem conhecer, possibilitam ver, manifestam e revelam, também ocultam, camuflam, encobrem, dissimulam e mascaram. Tais ações muitas vezes se correlacionam dialeticamente, o que não permite ou pelo menos dificulta sua percepção desvinculada.

Essa impressão que ambos promovem podemos entender no sentido de fazer marcas, afetar os sujeitos e estimular a manutenção ou a “reescrita do mundo”, no sentido freireano da transformação (FREIRE, 2009).

Assim, ao passo que mostram e escondem, cinema e escola também preservam e transformam de acordo com os valores, narrativas e modelos de humano e sociedade que veiculam, pelas formas estéticas que adotam, pelas ideologias que se aliam, pelas imagens e sons que veiculam. Ao partilharem ideias, difundirem visões sobre o mundo e inserirem o homem em realidades tão distantes e desconhecidas, cinema e escola permitem o testemunho de acontecimentos – dando-lhes uma forma específica –, narram com entonações e protagonistas diversos. E assim, *possibilitam e impossibilitam ver*, intermediando a relação entre o humano e o mundo na construção do simbólico.

Num processo educativo, a imagem não chega sozinha ao estudante. Compõe essa relação um outro – o educador – que media, conduz e orienta o olhar do estudante. Esse outro colabora para a *preservação* das imagens e dos valores que possam estar contidos nelas e pode atuar também no sentido de desconstrução desses mesmos valores e *alargamento* da forma de ver a imagem em termos políticos e artísticos, o que irá depender da forma como se dá a mediação. Os estudantes, por sua vez, não são passivos e as interpretam e reelaboram de acordo com suas referências. Todos os implicados nessa relação, imagens, professor e estudantes, participam ativamente do processo educativo: as imagens possuem uma grande força de afetação sobre os sujeitos e, portanto, não permitem sua simples e mecânica manipulação; os professores se

posicionam diante das imagens selecionando-as, interpretando-as, acrescentando-lhes novas informações, criticando-as; o estudante, por sua vez, as reelabora de acordo com os elementos da sua subjetividade.

O ético na relação da educação com a imagem cinematográfica abarca, então, questões tais como: *o que e como* se expõe, se faz ver, se dá a conhecer, se manifesta, se revela e se transparece na escola? E *o que e como* na escola se oculta, camufla, encobre, disfarça, dissimula e mascara?

A partir do século XX, o esforço de determinados educadores, pensadores e correntes mais ou menos progressistas em educação resultou em posteriores trabalhos e esforços conjuntos de muitos educadores, escolas, sistemas de ensino e políticas públicas para mostrar aos estudantes imagens cinematográficas que estivessem alicerçadas a determinados discursos pedagógicos e a discursos mais amplos sobre a sociedade e seus integrantes.⁴⁸

Em espaços formais e informais de educação (tais como escolas, cineclubes, associações e grupos religiosos), essas imagens foram se constituindo, ao longo dos séculos, em elementos fundamentais para referendar formas de conhecimentos e comportamentos, bem como homogeneizar e destacar singularidades culturais, de classe, de gênero, geracionais e territoriais, promovendo o acesso ao outro e a construção da visão sobre si mesmo.

No que diz respeito ao papel político e também pedagógico das imagens, Dussel (2006) destaca que elas ocupam o lugar de objeto e condição de nossa existência e não estão simplesmente a serviço do conhecimento escrito, mas são tão importantes e formadoras quanto ele. Desse modo, são elas

Artefatos que nos atravessam como pessoas e como cidadãos e que atravessam e configuram nossas formas de saber. São formas de representação da experiência, são formas de conhecimento, e não portas ou janelas que nos conduzem ao verdadeiro conhecimento que propicia a escrita (2006: 284. Tradução nossa).⁴⁹

⁴⁸ A esse respeito, consultar os trabalhos de Serrano & Venâncio Filho (1930), Almeida (1931), Morrone (1997), Monteiro (2006), Cipolini (2008), Righi (2011).

⁴⁹ Original: “artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura”.

De acordo com Serra (2001), uma *matriz visual* participa da configuração individual e coletiva das sociedades. Há pelo menos dois séculos, um regime dominante de visibilidade combina imagem, verdade e poder e colabora para a produção e compreensão do mundo em que vivemos (SERRA, 2011: 41). Cremos que os tópicos anteriores ofereceram aos leitores elementos bastante relevantes sobre a conjugação entre cinema e escola na construção de formas de ver e acessar o mundo.

As “máquinas visuais” contribuem, então, com a fixação das formas do visível e, como toda teckne, o cinema participou dessa longa série de tecnologias da imagem que se ocuparam da representação visual (SERRA, 2011: 55).

Os cineclubes e a implementação do cinema educativo no Brasil desde o início do século XX nos mostram o papel das imagens cinematográficas na manutenção e construção de discursos, bem como o forte vínculo que se estabeleceu entre imagens cinematográficas, conhecimento, verdade e poder.

As imagens sempre estiveram, portanto, imbricadas numa teia de interesses, poder e construção de um *modo de olhar*, não podendo ser concebidas de modo neutro e sem autoria. Ao contrário, elas são *produtos* de um determinado olhar que possui valores, gostos e opções políticas. E assim, o sujeito que converte o mundo em imagens passa a fazer parte de uma trama social ampla e complexa e tais imagens – a partir de sua exposição pública, como uma parte configuradora e produtora dessa trama – apresentam-se como ofertas para os olhares.⁵⁰

Quando tais ofertas seguem uma mesma lógica, apresentam uma forma muito semelhante e possuem intenções políticas bastante parecidas, as possibilidades de diversificação e enriquecimento do olhar ficam mais restritas.

Um regime de visibilidade que combina imagem, verdade e poder constrói também uma memória *na* sociedade e *da* sociedade. Uma atitude educativa crítica

⁵⁰ Todavia, como destaca Canclini, diante da imbricação cada vez mais forte entre cinema e capital, fica difícil distinguir entre a tela e a política. “Depois de procurar inutilmente nomes de diretores conhecidos nos anúncios dos filmes de Hollywood, para nós, espectadores, fica a dúvida: quem é o autor? Nenhum desconstrucionista fez tanto para tornar insignificante essa pergunta quanto os anúncios de página inteira nos jornais que exibem enormes fotos de espiões, “bad boys”, “guardiãs de segredos” e “duros de matar” assinados por “www.columbiapictures.com” ou “www.sony.com”. Seria útil identificar algum nome de pessoa que se comprometa com o produto para que possamos prever os riscos quando o encontrarmos de novo. Cada vez mais o mundo funciona assim” (CANCLINI, Néstor. Leitores, espectadores e internautas. São Paulo: Iluminuras, 2008, p. 84).

diante do cinema reflete e problematiza, por sua vez, a memória e as memórias⁵¹ que as imagens mais e menos dominantes constroem junto às milhares de pessoas – crianças, jovens e adultos – que a elas têm acesso.

Na atualidade a profusão imagética traz como consequência o seu próprio desgaste. É como se ficássemos anestesiados diante de um fenômeno que Leiva (2010: 86) denomina de *iconoclastia por excesso* e perdêssemos a capacidade de ver em nosso entorno. O excesso e a rapidez das imagens que nos chegam têm implicações ético-políticas profundas, uma vez que podem reduzir nossa capacidade de reparar e de prestar atenção ao outro que nos vem por meio dessas mesmas imagens. O combate a esse anestésico promovido pela profusão desenfreada de imagens por meio de situações de formação de olhares mais sensíveis e críticos às diferenças e ao outro, é uma das vias de diversificação e aprofundamento de uma capacidade relacionada não apenas ao ver, mas ao olhar, ao escutar, ao perceber o outro e ao importar-se com ele.

Nesse mesmo sentido, Ponzio destaca que a *estesia* – enquanto percepção e sensibilidade – tem sido transformada em nossa atual sociedade em *hiperestesia*, ou seja, hipersensibilidade exacerbada que anestesia os sentidos. Não há espaço, ou há muito pouco, para o calar, para a escuta, para o olhar e para o silêncio. A *iconoclastia por excesso* criticada por Leiva (2010) está contida nessa *hiperestesia* destacada por Ponzio.

Segundo o autor, os meios de comunicação têm um papel central no “sincretismo de sentidos separados”, de “eus divididos”, de uma sinestesia artificial que ele compara com os paraísos artificiais e amortecedores das drogas (PONZIO, 2010: 136).

Salienta Ponzio (2010: 137) que apesar do envolvimento “do destino de cada um no destino de todos, não apenas de todos os seres humanos, mas de todos os seres vivos sobre este planeta”, a comunicação global, tem nos conduzido a um ouvir e a um olhar em geral, não voltados para o reparar e o prestar atenção sobretudo àquele que difere de nós. Estes *ouvir e olhar em geral* estão muito mais relacionados com o sentido das mercadorias mensagens e das mensagens mercadorias do que com o olhar e a escuta

⁵¹ Fatos, pessoas, acontecimentos e também uma memória de cores, rostos, paisagens, movimentos, sons entre tantos outros aspectos.

de uma “outra palavra” e de uma “outra imagem” distintas das enxurradas que nos chegam pelos meios de comunicação e nos anestesiaram.

Nesse movimento das imagens que nos chegam podemos nos limitar a ouvir/olhar e obedecer ou podemos ouvir/olhar num outro sentido “de prestar atenção, perceber este mesmo ouvir, ou seja, escutar no sentido de saber compreender e responder, mas, sobretudo de dar tempo ao outro” (PONZIO, 2010: 135).

Nessa direção destacada por Ponzio, olhar, reparar e prestar atenção estão relacionados com a distinção, com a implicação e, portanto, ligam-se a uma dimensão ética de não indiferença diante do outro. Esse calar que escuta e presta atenção, ao mesmo tempo em que acolhe e se abre à alteridade, é uma das condições da compreensão do sentido, é espaço de atenção e de troca.

Nos dias atuais, é esse ponto de escuta que necessita ser problematizado, encorajado e formado pela escola. Se uma “outra escuta” e um “outro olhar” compreendem a abertura para o outro, eles devem ser constituídos pela ampliação dos repertórios de imagens e pela possibilidade de reflexão e problematização em torno deles.

Nesse sentido, a mediação pedagógica tem papel fundamental desde a escolha das obras, até a forma de abordagem junto aos estudantes. Os processos de alteridade, de reconhecimento e respeito às diferenças, de solidarização e comoção junto ao outro são também resultados dos caminhos metodológicos percorridos. Prestar atenção e reparar nas imagens cinematográficas que nos são ofertadas são capacidades abertas e sempre em construção que podem ser iniciadas e aperfeiçoadas na escola.

Em termos éticos e responsáveis, como educadores, podemos nos posicionar diante dessa “outra escuta” e desse “outro olhar”, mas podemos também perceber e destacar como eles são assumidos pelos próprios cineastas.

No relato do cineasta Eduardo Coutinho, por exemplo, percebemos como o calar, também no cinema, é uma forma de abertura para a compreensão do outro e de si, um espaço de atenção e intertextualidade e, portanto, de olhar atento ao outro:

Veja o caso do silêncio. Tive que aprender a deixar passar e ver como a pessoa sai do buraco. A pessoa vai ao fundo dela mesma. No fim de Peões [filme de Coutinho realizado em 2004] teve isso. Eu consegui, pela primeira vez, ficar sofrendo vinte ou trinta segundos, para saber como a pessoa sai de

um buraco. Porque eu sempre entrava para ajudar. Eu não aguentava. Eu aguntei e foi maravilhoso porque ele saiu de uma forma absolutamente genial, perguntando, na última fala do filme: “O sr. já foi peão?”. Eu fiquei absolutamente surpreso e disse o que saiu na hora: “Não”. E tinha uma frase a mais que eu tirei porque matava o silêncio posterior. Eu dizia: “Não, que eu saiba” (FROCHTENGARTEN, 2009: 132).

Ou seja, Coutinho opta pelo silêncio como forma de conduzir e mesmo forçar o telespectador a se perguntar pelo outro, a se interessar por ele. Não há respostas prontas.

Reduzir ou mesmo perder a capacidade de reparar nas imagens cinematográficas e de outros tipos que nos são ofertadas tem implicações políticas profundas, uma vez que esse fato relaciona-se não apenas com uma leitura acrítica, mas com nossas disposições éticas diante do outro, uma vez que vamos deixando de percebê-lo, de escutá-lo, de comover-se e solidarizar-se perante a presença dele. A este respeito, Inés Dussel chama atenção para algo muito importante:

Parece que fora esquecido que a relação com outros se apoia também em sensibilidades e disposições éticas e estéticas, em deixar-se comover, em poder escutar outras histórias. Também em poder juntar estas histórias com outros saberes, em cruzar o singular com o universal, em poder pensar regras mais complexas e mais interessantes para os desafios que nos apresenta a vida em comum (DUSSEL, 2006: 288. Tradução nossa).⁵²

A nosso ver, numa sociedade regida pelo *império do ego* (DUSSEL, 1973), como é o caso da sociedade capitalista, a profusão de imagens busca, justamente, enfraquecer as disposições que destaca a autora e fortalecer aqueles aspectos que favoreçam o individualismo, a indiferença e os valores mais ou menos unificados e homogêneos de uma determinada classe e de determinados grupos que se encontram em situações de poder.

Pensamos os atos de ver e reparar como nos sugere José Saramago em sua obra *O Ensaio sobre a cegueira*. Reparar para o autor está relacionado com prestar atenção e estar atento, mas também com consertar e retratar. É um chamado à atenção e à ação: “*se podes olhar vê, e se podes ver, repara*”, diz o autor em certa passagem de sua obra. Todavia, num mundo aonde as imagens nos chegam em demasiada proporção, como destacamos anteriormente em Leiva (2010) e Ponzio (2010), nem sempre prestamos atenção a elas. Vemos, enxergamos – caso não sejamos cegos ou não tenhamos nenhum

⁵² Original: “Parece que se hubiera olvidado de que la relación con otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias. También en poder juntar estas historias con otros saberes, en cruzar lo singular con lo universal, en poder pensar reglas más complejas y más interesantes para los desafíos que nos presenta la vida en común”.

comprometimento visual sério – mas não olhamos, não prestamos atenção e assim, não nos engajamos em formas de reparação.⁵³ Cabe à escola também essa tarefa.

⁵³ A distinção entre ver e olhar e a questão da construção política do segundo serão desenvolvidas no item **Implicações éticas e estéticas da linguagem cinematográfica para a educação**, do Capítulo II.

CAPÍTULO II - *LUZ-CÂMERA-AÇÃO*. Arte cinematográfica e os vínculos possíveis com a educação

*O filme quis dizer "Eu sou o samba".
A voz do morro rasgou a tela do cinema
e começaram a se configurar
visões das coisas grandes e pequenas
que nos formaram e estão a nos formar,
todas e muitas: Deus e o diabo, Vidas secas, os Fuzis
Os caçafrestes, O padre e a moça, A grande feira, O desafio.
Outras conversas sobre os jeitos do Brasil
(Cinema Novo, Caetano Veloso)*

2.1 O papel social da arte

Aqui iniciamos a abordagem sobre o papel da arte na formação humana. Para tanto seguimos alguns caminhos. Em um deles, destacamos que, como uma *reação predominantemente adiada*, seus possíveis “efeitos” sobre as personalidades dos sujeitos não podem ser mensurados e quantificados, fato erroneamente compreendido que acaba por desqualificar o papel da arte na formação dos sujeitos. Outro caminho diz respeito à consideração do objeto artístico como ato criador e não como cópia da realidade ou meio para contagiar, como muitas vezes é entendido nos espaços educativos. Destacamos que o artista recolhe da vida o seu material e produz nele algo que ainda não está em suas propriedades. A verdadeira natureza da arte implica, então, em algo que transforma, cria e supera o sentimento comum. Um terceiro caminho refere-se ao papel da arte na condição de existência do humano. Como catarse, meio de equilíbrio e dispêndio de energia, ela tem auxiliado, ao longo dos séculos, a continuidade, a transformação e mesmo a sobrevivência em determinados contextos históricos e culturais. Um quarto e último caminho relaciona cuidado e preservação da obra de arte ao fato imprescindível do aparecimento: só se cuida de algo que se conhece, que se vê e que se “aprende” a valorar. Aparecimento e apreços colaboram, assim, para que a obra de arte sobreviva viva na memória de indivíduos e grupos.

No âmbito da abordagem histórico cultural, Vygotsky, na obra *Psicologia da Arte (2001)*, levanta pertinentes questões a respeito da complexidade da relação entre

arte e formação humana. Segundo ele, desde a mais remota antiguidade a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo (VYGOTSKY, 2001: 321). Ela deve ser concebida como *reação predominantemente adiada*, uma vez que entre sua execução e seu efeito existe um intervalo demorado (VYGOTSKY, 2001: 320).

A partir dessa breve asserção podemos compreender, pelo menos em parte, o choque que, não raro, se dá entre uma concepção cartesiana de formação e outra que agrega as dimensões mais sensíveis e artísticas. Enquanto uma deseja efeitos mensuráveis e imediatos, a outra entende que os conhecimentos relacionados ao fazer e a experimentação artísticos provocam marcas profundas que são levadas por toda a vida de modo difuso e nem sempre consciente. Isso porque são complexos processos – que envolvem o meio sociocultural, as demandas sociais e pessoais, a fase do desenvolvimento psicobiológico dos indivíduos e o próprio acesso aos conteúdos artísticos – os responsáveis pelos resultados que a arte possa ter sobre as personalidades, posturas, opiniões, valores e gostos dos sujeitos.

Numa sociedade de resultados como a contemporânea, marcada cada vez mais por intensos processos de racionalização e descartabilidade, inclusive do conhecimento, importa pouco aquelas dimensões da educação e da formação humana que não possam ser mensuradas em resultados objetivos e imediatos. Daí o choque entre uma e outra concepção de formação.

Que lugar resta aos artefatos artísticos nesta mesma sociedade? “Objetos sem utilidade alguma”, vai nos dizer Hannah Arendt (2010: 209), que, por serem únicos e não intercambiáveis, resistem à igualação por meio de um denominador comum como o dinheiro.

Para Arendt (2011: 209), o relacionamento adequado com uma obra de arte “certamente não é ‘usá-la’; pelo contrário, ela tem de ser cuidadosamente resguardada de todo contexto dos objetos de uso comum para que possa alcançar seu lugar adequado no mundo”.

Esse resguardar, todavia, refere-se ao cuidado e à preservação não no sentido de encarcerar, esconder e distanciar a arte dos sujeitos. Ao contrário, para a autora, faz parte da vitalidade da obra de arte sua aparição, sua visão (e também audição e leitura)

indistinta pelos sujeitos. O cuidado e preservação dependem, justamente, da aparição: só se cuida de algo que se conhece, que se vê e que se “aprende” a valorar. O cuidado e a preservação relacionam-se, então, com a *responsabilidade por*, atitude que se engendra em um processo de educação. Ela necessita ser resguardada, mas de uma automática funcionalidade, de uma mensuração pelo dinheiro e do que a autora denomina de “fins mesquinhos”.

Desse modo, *aparecimento, cuidado e apreço*, em constante relação e interdependência, colaboram para que a obra de arte permaneça viva na memória de indivíduos, de uma comunidade, de um grupo, de um povo e mesmo da humanidade. Para Arendt, essa excepcional “permanência” das obras de arte faz com que elas se tornem as mais intensamente mundanas de todas as coisas tangíveis (ARENDR, 2010: 2009).

Voltando a Vygotsky, destaca o autor que a primeira e mais comum justificativa para a questão *do papel da arte na formação humana* é justamente uma explicação utilitarista: a de que a arte – a boa arte – deve nos contagiar com certos sentimentos (2001). Adota-se, assim, o *critério do contágio*, não estabelecendo diferenciação entre um sentimento comum e um sentimento suscitado pela arte e ela é considerada do ponto de vista de seu conteúdo patente: é boa ou má se seu conteúdo nos contagia de modo bom ou mal (VYGOTSKY, 2001).

Nessa lógica, tudo que emociona é arte, visão que, segundo o autor, pode levar a conclusões absurdas. Para esse critério do contágio a arte tem essa função prática que é a de contagiar-nos para resolver ou aguçar, entre outras coisas, o medo, a inquietação e a luxúria (VYGOTSKY, 2001: 306). Se ela não cumpre essa função de contágio é até mesmo desqualificada como arte. No mesmo sentido nos diz Arendt (2010: 216) que a beleza e a feiúra na arte – bem como o grotesco, o sublime, o trágico e o cômico – transcendem o uso funcional.

Para a autora, essa concepção funcionalista é o reflexo do modo de vida moderno marcado pela primazia do produto, da utilidade e da funcionalidade. A arte vive essa contradição: precisa sobreviver em um mundo utilitarista, produtivista e descartável quando sua natureza consiste justamente na transcendência do útil, do funcional e da descartabilidade.

Vygotsky, em concordância com essa concepção de Arendt, desconstrói a explicação baseada no critério do contágio e afirma que seria desolador para a arte se ela não tivesse outro fim senão o de nos contagiar com os sentimentos do artista. “Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento” (VYGOTSKY, 2001: 307).

Para ele, a verdadeira natureza da arte

Implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VYGOTSKY, 2001: 307).

Assim, o papel da arte consiste, para o autor, em recolher da vida o seu material e produzir neste material algo que ainda não está em suas propriedades. A arte é, então, *ato criador e criativo* e não simplesmente *meio* para contagiar. No caso do uso do cinema na educação, por exemplo, podemos afirmar que o filme em si é ato criador e criativo que força o pensamento a pensar⁵⁴ e não um simples meio para contagiar com determinados sentimentos ou ilustrar temas e conteúdos disciplinares que desejamos que os estudantes aprendam. Por mais que o cinema entre na escola com um fim didático de ilustrar um conteúdo e que não consigamos dimensionar objetivamente seu impacto afetivo, social e psicológico sobre os sujeitos, seria no mínimo empobrecedor reduzi-lo a simples recurso ilustrativo.

Sendo ato criativo e criador, não é uma expressão direta da vida, mas sua metáfora, sua antítese e mesmo sua transfiguração. Desta forma, o artista pode partir de certos sentimentos vitais, mas ele realiza uma (re)elaboração desses sentimentos, colaborando para a superação de certos aspectos do nosso psiquismo que não encontram vazão em nossa vida cotidiana (VYGOTSKY, 2001).

Esse processo de elaboração consiste na *catarse*, que é a transformação desses sentimentos opostos em suas soluções (VYGOTSKY, 2001: 308-309). Desta forma, Vygotsky nos explica que a arte colabora para a elaboração de aspectos extremamente complexos do nosso psiquismo, do nosso organismo e da nossa vida.⁵⁵

⁵⁴ E que além do pensamento gera/cria sentimentos, olhares, escutas.

⁵⁵ Segundo Vygotsky, a reação estética é denominada de *catarse*. Sobre este conceito ele afirma: “nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na Psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza

Para Arendt, o que dá origem à obra de arte é o pensamento. É ele que transforma, metamorfoseia e mesmo transfigura os sentimentos vitais dos quais o artista parte. Para se fixar na memória – dos indivíduos e de uma coletividade – o pensamento precisa se transformar em algo tangível, e é por meio da obra de arte que ele ou um sentimento mudo e desarticulado é transformado em algo tangível (ARENDDT, 2010: 211). É justamente essa tangibilidade – que propicia o aparecimento – que reifica⁵⁶ a obra de arte e permite que ela ocupe um lugar adequado e específico no mundo humano (ARENDDT, 2010: 211).

Desse modo, o artista, por meio do pensamento, torna tangível (por meio de um filme, um quadro, uma composição musical, uma peça teatral) o que era intangível (um pensamento, um sentimento) e, no ato da fruição esse algo tangível e concreto é imediatamente reelaborado em algo intangível (um novo pensamento ou sentimento). Esse resultado intangível, por sua vez, não será o mesmo para todas as pessoas, mas dependerá de suas biografias únicas que estão marcadas por aspectos culturais, territoriais, de classe, gênero, étnicos entre tantos outros. É por isso que uma mesma obra de arte pode suscitar as mais diversas reações, sendo todas elas legítimas. Isso mostra a capacidade criadora e mediadora da arte – ela abre para canais de comunicação e encontro, para sentimentos, emoções, informações – bem como o papel também ativo daquele que a ela tem acesso.

Tal como Arendt, Vygotsky também estabelece forte relação entre criação artística e pensamento. Para o autor, as criações artísticas são construções simbólicas elaboradas consciente e deliberadamente pelo artista, “uma espécie de sistema de estímulos, organizados no intuito de provocar um tipo específico de reação no público, a reação estética” (JAPIASSU, 1999: 43). Os sentimentos despertados pela arte, por sua vez, são socialmente determinados, dependendo dos vetores histórico-sociais na organização do funcionamento psicológico humano (JAPIASSU, 1999: 42).

Arendt e Vygotsky nos mostram o papel ativo e criador tanto do artista quanto da própria arte e daquele que a ela tem acesso. Como algo tangível, ela estimula a

o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (Vygotsky, 2001: 270).

⁵⁶ Segundo Arendt, algo é reificado quando sua existência é assegurada de uma vez por todas (2010:172).

criação de novos sentimentos e pensamentos de sujeitos situados historicamente e, na complexidade da formação e da condição dos humanos, tais sentimentos e pensamentos acabam por colaborar com a elaboração de aspectos do psiquismo que não encontram vazão nas demais situações quotidianas.

Outra abordagem vygotskyana que nos parece bastante pertinente quando pensamos na relação entre arte e formação humana é a que considera os princípios psicofísicos relacionados à arte. A arte é entendida pelo autor também como *catarse psicofísica*.⁵⁷

Segundo ele, a canção e o jogo mais antigos surgem de uma complexa necessidade de catarse. O canto coral presente nas lavouras, nas fábricas e em outros espaços de trabalho acompanha o trabalho exaustivo, regulando com seu ritmo a tensão sucessiva dos músculos; um jogo aparentemente sem objetivos corresponde ao impulso inconsciente de exercitar e ordenar a força dos músculos do cérebro.

Benjamin (1994: 174) afirmava que uma arte altamente técnica como o cinema colocava-se a favor do aprendizado de novas percepções e reações exigidas por uma sociedade altamente tecnizada e industrializada. Assim, o processo histórico fez com que se transformassem o modo de existência das coletividades, suas percepções e suas reações psíquico-físicas.

Em Benjamin podemos encontrar dois exemplos bastante distintos, mas muito significativos sobre o papel catártico da arte. Ao referir-se ao cinema numa época que ele denomina de *era da reprodutibilidade técnica*, assevera que em uma sociedade altamente tecnizada, essa arte abriu a possibilidade de uma imunização contra as psicoses geradas pela tecnização, uma vez que certos filmes foram capazes de impedir, pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, o amadurecimento natural e perigoso dessas mesmas fantasias (BENJAMIN, 1994: 190). Em outra passagem da mesma obra, o autor assevera que a massa de operários que durante o dia tinha sua dignidade esmagada pela máquina e pela técnica, à noite, no cinema, num processo inverso, tinha diante de si a figura do ator recuperando a dignidade humana, uma vez que era ele quem triunfava ante a máquina. Vale descrever a bela passagem de Benjamin:

⁵⁷ Segundo este mesmo autor, Aristóteles já havia formulado isso para o drama.

É diante de um aparelho que a esmagadora maioria dos cidadãos precisa alienar-se de sua humanidade, nos balcões e nas fábricas, durante o dia de trabalho. À noite, as mesmas massas enchem os cinemas para assistirem à vingança que o intérprete executa em nome delas, na medida em que o ator não somente afirma diante do aparelho sua humanidade (ou o que aparece como tal aos olhos dos espectadores), como coloca esse aparelho a serviço de seu próprio triunfo (BENJAMIN, 1994: 179).

Podemos perceber, então, que as condições históricas, materiais e culturais dos grupos humanos de determinadas épocas, os impeliram (e impelem) a criar determinadas formas de expressão, entre elas as artísticas, que acabaram por influir em sua constituição psicofísica. Assim, das condições históricas, culturais e materiais específicas surge a necessidade de criação de determinados elementos artísticos que vão auxiliar a continuidade, promover a transformação ou mesmo colaborar para a sobrevivência em um determinado contexto histórico-cultural.

É o que Vygotsky também nos explica quando, lançando mão dos estudos realizados por K. Bücher em 1911⁵⁸, diz que a música e a poesia surgem do pesado trabalho físico e tem como meta resolver, pela catarse, a pesada tensão do trabalho (VYGOTSKY, 2001: 309-310). Nesse mesmo sentido, Hobsbawn (2011:61) nos diz em *História social do jazz* que a música africana razoavelmente pura era, no Estado da Louisiana (EUA), oficialmente encorajada e acabava por agir como uma espécie de válvula de escape para os escravos. É isto também que observamos no trecho anteriormente citado de Benjamin. A arte assegurando a dignidade, a autoestima, servindo como válvula de escape para aliviar o sofrimento, certas psicoses e para ajudar a manter a vitalidade diante do trabalho. A arte atuando como o mais forte instrumento na luta pela existência, vai nos dizer Vygotsky (2001: 310).

Em Vygotsky e Hobsbawn percebemos que a música, o canto e a poesia tinham por função auxiliar o ritmo e a intensificação do esforço, estimular e alegrar os companheiros (por meio muitas vezes da zombaria) e também eram expressões das reflexões dos trabalhadores sobre seu próprio trabalho, de seus pedidos e queixas. Macedo⁵⁹, ao referir-se à relação do cinema com o proletariado francês em 1920, descreve que o público cantava junto à trilha sonora dos filmes, mostrava-se irritado e

⁵⁸ BÜCHER, K. “Rabota i ritm” (O trabalho e o ritmo), M., ed. Kuchnerev e Co, 1911.

⁵⁹ Texto disponível em: <<http://www.jornadanacionaldecineclubes.blogspot.com.br/>>. Acesso 18 mai. 2012.

indignado quando um personagem que os representava era menosprezado ou injustiçado e vibrava quando os injustos padrões eram prejudicados.

Cinema, música e poesia nos casos apontados por Vygotsky, Hobsbawn e Benjamin tinham/têm o papel de colaborar com o sentido da existência humana, organizando o sentido social e afetivo da vida, dando vazão a sentimentos e tensões angustiantes, circunstâncias que não estão restritas ao mundo do trabalho, mas relacionam-se com as situações amplas e diversas da vida.

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela (VYGOTSKY, 2001: 320).

A arte é social em nós, mesmo que realize uma catarse individual. Para a teoria do contágio, um sentimento nasce no indivíduo – o artista – e contagia a todos os outros. Todavia, para uma concepção que compreende o sentido social da arte, ocorre justamente o contrário.

Um sentimento que é social é comunicado (por meio da arte) por um indivíduo (o artista). A arte é, então, “um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VYGOTSKY, 2001: 315). Assim, o sentimento não se torna social, ao contrário, torna-se pessoal. Quando cada um de nós vivencia a obra de arte, o sentimento torna-se pessoal, sem, contudo, deixar de ser social (VYGOTSKY, 2001: 315).

Chaplin, nos diz Carpentier (2011: 20), satirizou toda a humana tragédia da miséria que quer ser decente e nos comove profundamente porque compreende que “a grande miséria humana não se encontra no caso excepcional, no que ocorre uma vez para mil vidas, senão na série de pequenas tragédias que entristecem a existência humana” (2011: 41. Tradução nossa).⁶⁰ Para Carpentier, Carlitos é a síntese de nossa busca, muitas vezes frustrada ou ridicularizada, pela honra, pela bondade e pela honestidade.

Ao ver Chaplin no cinema, saímos de nossa vivência estritamente pessoal para nos reencontrarmos com o gênero humano, confrontando-nos com as “eternas” questões

⁶⁰ Original: “La gran miseria humana no se encuentra en el caso excepcional, en el drama que ocorre una vez para mil vidas, sino en la serie de pequeñas tragedias que entristecen la existencia humana”.

que conformam nossa existência. Carlitos nos emociona não apenas porque ele é a figuração estética do homem proletário, mas sim, do núcleo humano-genérico que resiste à miséria da exploração do homem pelo homem.

A função catártica da arte encontra-se para Vygotsky intimamente ligada aos processos de equilibração, explosão e descarga psicofísica, processos estes que, segundo ele, nunca chegarão ao fim de modo harmonioso e pleno. Sempre haverá oscilações para o meio e para o organismo.

Uma vez que em nossa vida sempre existirão estímulos de energia que não encontrarão vazão, necessitamos “descarregar” a energia não utilizada para equilibrar nossa balança com o mundo. A arte tem, então, a função de dar vazão para o posterior equilíbrio.

A busca desse equilíbrio, todavia, segundo Vygotsky, não se faz sem dispêndio de energia. O ato de fruição de uma obra arte exige um dispêndio bastante forte de energia por parte do observador, uma vez que não se trata de vivenciar o sentimento que dominou o artista, mas de superar criativamente o próprio sentimento, realizar sua catarse, enfim, empreender um grande esforço de forças, de energias e da psique. A arte é, então, explosão e descarga (VYGOTSKY, 2001: 315), mas dialeticamente ordena nossos dispêndios psíquicos, os nossos sentimentos, pois os economiza em comparação com a vivência efetiva e real do sentimento.

As considerações tecidas até o momento nos conduzem a aspectos muito importantes no que tange à importância da arte na formação humana. Como vimos, a arte é fundamental para nossa reorganização psíquica, para nossa compreensão e diálogo conosco e com o mundo, constituindo-se, a nosso ver, em uma das bases fundamentais de nossa construção e constituição psíquica, moral, de valores e visões de mundo. Mas, para que continuem a exercer esse papel no mundo precisam, como bem alerta-nos Arendt, de cuidado, proteção e apreço. Precisam aparecer: serem vistas, ouvidas, lidas e faladas. O fato de terem a capacidade de permanecerem vivas durante eras não garante sua imortalidade. Para permanecerem imortais precisam ser resguardadas na memória justamente naquele lugar da estima e do respeito.

Os autores aqui mencionados nos trazem elementos valiosos para que entendamos o papel da arte na nossa formação em toda a sua complexidade e

importância e para que superemos visões simplistas e depreciativas que a reduzem a simples momento de distração, fuga da realidade e perda de tempo.

Antônio Cândido de Mello e Souza (2004) também considera a arte fundamental e necessária para uma formação plena dos sujeitos. A arte é para o autor (sobretudo a literatura, assunto sobre o qual debruça seus estudos)

Processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (SOUZA, 2004: 144).

Todavia, como *reação predominantemente adiada*, nos ensina Vygotsky que esse impacto na formação da pessoa destacado por Souza não tem resultados imediatos.

No entanto, acreditamos que, se repetida, ou seja, se passar a fazer parte das vivências cotidianas dos sujeitos, a arte se constituirá numa importante base para a formação das personalidades. Reiteradamente lembrados, determinados aspectos da vida podem fixar-se em nossa conduta.

Para Vygotsky os efeitos da arte se produzem por meio de “abalos e deformações subterrâneas no nosso posicionamento” (VYGOTSKY. 2001: 319), por isso, ao passo que são sutis e complexos, são também profundos. Segundo ele, a arte

Motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante, porém mais indefinido, ou seja, de um modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum movimento ou atitude. (...) ela age simplesmente de modo catártico, ou seja, elucidando, purificando o psiquismo, revelando e explodindo para a vida potencialidades imensas até então reprimidas e recalçadas (VYGOTSKY. 2001: 319).

Tamanha é sua importância para a constituição dos seres humanos, que Souza (2004) a considera com um *bem incompressível*, ou seja, aquele bem que não pode ser negado aos humanos, sob pena de comprometer seu desenvolvimento pleno. Para Souza, são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física, mas também aqueles que asseguram a integridade espiritual e psíquica.

Os valores que a sociedade preconiza ou considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura [e podemos fazer a mesma reflexão sobre o cinema e as demais manifestações artísticas] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fortalecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (SOUZA, 2004: 138).

Assim, ao entrar na vida das pessoas, ao habitá-las, a arte, a sensibilidade e a curiosidade estética podem oferecer uma contribuição fundamental para nossa organização psíquica, sociocultural e para nossa leitura de mundo. Leitura de mundo naquele sentido que destaca Freire (1987; 1992; 2001): uma leitura que extrapola a leitura da palavra, mas se concretiza na compreensão ampla do mundo, enriquecendo-a intelectual, espiritual e politicamente.

Nas palavras de Vygotsky, ela nos equilibra com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VYGOTSKY. 2001: 329). Habitando-nos, a arte pode fazer emergir o apreço e a consideração por ela e também dilemas morais, éticos, políticos e influir em nossos padrões estéticos, em nossos valores e compreensões da realidade.

Vejamos agora a complexa teia de relações e contradições em que está inserida a arte na sociedade contemporânea.

2.2 Arte, educação e sociedade: contradições

Neste tópico damos continuidade à reflexão sobre a arte na formação humana enfocando, num primeiro momento, o papel da sensibilidade estética nessa formação. Aqui sensibilidade estética é concebida como resultado do desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais do ser humano em sociedade. Todavia, diante do movimento excludente da sociedade capitalista que cria artificios impeditivos do *ser mais* (FREIRE, 1987) de homens e mulheres, o exercício da sensibilidade acaba sendo alvo das relações de dominação que forçam o embrutecimento, a massificação dos sentidos, a alienação do sujeito e a coisificação. Na sociedade capitalista, as obras de arte se transformam em mercadorias e, desligadas do projeto do realizador, convertem-se em objetos autônomos que parecem ter gerado a si mesmos (CANCLINI, 1980). Aqui destacamos a especificidade da arte cinematográfica, em especial a brasileira, nesse contexto.

Num segundo momento, considerando o cinema como um enunciado complexo, composto por distintas vozes sociais, com graus distintos de acentuação e que remetem a diferentes tipos de escutas e olhares, pontuamos, por meio de autores como Bakhtin e Stam aspectos e possibilidades relativas ao cinema que nos parecem interessantes no

que concerne ao seu caráter multifacetado, transformador e contestatório. O cinema, como situação enunciativa, está impregnado com as possibilidades comunicativas do dialogismo e necessita ser concebido de modo situado, como contingente histórico permeado tanto pela hegemonia quanto pela resistência. Daí, surgem possibilidades interessantes do cinema como veículo de transformação e a necessidade de sua entrada sistemática e deliberada em ambientes escolares.

- - -

Em uma perspectiva histórica crítica, o ser humano faz-se de modo dialético ao construir e constituir o mundo e a história ao mesmo tempo em que é por eles construído e constituído. Na ação *com* e *sobre* a realidade obtém e constrói os meios de subsistência ao mesmo tempo em que objetiva sua subjetividade nos objetos que cria. E assim, no amplo e complexo processo de humanização, os sujeitos promovem a subjetivação do mundo objetivo objetivando-se, subjetivando-se e intersubjetivando-se (MARX, 2006: 130/140).

Marx afirma que é por meio de todos os sentidos e não apenas do pensamento racional que o homem se afirma no mundo objetivo (MARX, 2006: 141). E é nessa relação *ser humano-mundo* que a sensibilidade humana se desenvolve e se refina: só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que se cultiva e, em parte, se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana.

Desta forma, para Marx, “a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda a riqueza do ser humano” (2006: 141).

Como também assevera Vygotsky, esse processo de construção da sensibilidade não ocorre na individualidade isolada, uma vez que a práxis humana é coletiva e se dá apenas no meio social, junto com os outros. Para Marx, o ser humano é um ser social, mesmo quando sua ação se desenvolve de forma isolada (2006: 140).

Deste modo, podemos dizer que todas as formas de existência humana, todos os produtos materiais e imateriais, a linguagem, os conhecimentos e os sentidos foram e são social e historicamente constituídos e construídos. O mesmo se passa com a sensibilidade estética. Ela é resultado do desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais do ser humano em sociedade.

Para Marx somente o ser humano é capaz de reflexão, tomando a si mesmo e ao mundo como objeto desta. Só ele pode desenvolver a contemplação, ou seja, distanciar-se do mundo para observá-lo e dizer: isto é bom, isto é ruim, isto é feio, isto é belo, emitindo, portanto, julgamentos e posicionando-se de forma mais ou menos consciente (MARX, 2006). Freire (2010) e Paro (2001a) destacam que é esta posição de não indiferença diante da natureza e do mundo que demonstra o *caráter ético* da condição humana. Assim, os seres humanos se posicionam diante da realidade, apreciam-na e a partir daí empreendem ações para modificá-la ou não. A decisão pela modificação ou manutenção expressa uma postura de não indiferença, uma postura ética.

Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética (FREIRE, 2010: 23).

O ato de construção de uma obra de arte, seja ela um filme, uma composição musical ou um espetáculo teatral, expressa uma postura de não indiferença diante da realidade e uma forma de atuação nela. Nos termos pensados por Marx e Vygotsky, a obra de arte pode ser uma forma de objetivação da essência humana para posterior subjetivação, ação necessária para humanizar os sentidos e reelaborar a sensibilidade. Esse ato de objetivação intencional demonstra uma postura interessada, ativa e ética da/o artista.

Vázquez (1978) destaca que

[...] o artista aproxima-se dela [a realidade] a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, do seu conteúdo ideológico. Neste sentido, a arte é um meio de conhecimento (VÁZQUEZ, 1978: 32/33).

Ainda segundo este autor, num posicionamento bastante próximo ao de Vygotsky,

[...] o artista não converte a arte por meio de conhecimento copiando a realidade, mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana (VÁZQUEZ, 1978: 36).

No bojo da sociedade capitalista contemporânea, de acordo com as considerações freireanas, uma grande parte dos sujeitos, sejam eles mulheres, crianças ou homens, está impedida de *ser mais* (FREIRE, 1987).⁶¹

⁶¹ Freire (1987: 34-35) problematiza a situação concreta em que se encontram os oprimidos, destacando as contradições em que estão inseridos e que os impede ou dificulta a mudança de realidade, impedindo o

O exercício *do ser mais* a que se refere Freire está relacionado ao sentido amplo de humanização descrito por Marx (2006). Consiste na transcendência do que é dado necessariamente pela realidade.

O movimento complexo da sociedade capitalista,⁶² as profundas desigualdades de todos os tipos nela instaladas, as condições de exploração e de aviltamento do trabalho e a relação de exploração dos países ditos ricos sobre os ditos países pobres, das regiões ditas ricas e desenvolvidas sobre as ditas regiões pobres e subdesenvolvidas, promovem situações de negação e impedimento do expressar pleno da condição humana, do *ser mais* que conceitua Freire (1987), traço marcante do imperialismo de determinadas nações e culturas sobre outras (DUSSEL, 1973).

O próprio exercício da sensibilidade é também alvo dessas relações de dominação e imposição quando se torna privilégio de uma minoria ou quando é embrutecido, massificado, alienado e coisificado.

Sob o ponto de vista de Marx (2006), diante de necessidades extremas, os sentidos podem se embrutecer: “O homem sufocado pelas preocupações, com muitas necessidades, não tem qualquer sentido para o mais belo espetáculo” (MARX, 2006: 144).

Este autor também destaca que, num mundo dominado pela mercadoria, os sentidos físicos e humanos podem restringir-se ao sentido do *ter*:

[...] a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado etc., numa palavra, quando é utilizado (MARX, 2006: 142).

Na sociedade contemporânea, o valor atribuído aos objetos está relacionado com o preço que se paga por eles. As obras de arte saem daquele lugar resguardado no

que ele denomina como *ser mais*. Segundo ele, os oprimidos vivem uma “dualidade que se instala na ‘interioridade’ de seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre desalienarem-se ou manterem-se alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (p. 35).

⁶² Por meio das relações de trabalho, das situações educativas formais e informais em espaços públicos e privados, das relações entre homens e mulheres, adultos e crianças, ricos e pobres, dos meios de comunicação – apenas para citar alguns exemplos.

mundo e não mensurável pelo dinheiro, como assevera Arendt, e também se transformam em mercadorias, de modo que suas qualidades concretas, que importam na seleção inicial e são exaltadas a nível ideológico pela “estética da originalidade”, acabam anuladas pelo mercado (CANCLINI, 1980: 24). E assim, para indicar a importância de uma escultura asteca, atribuem-lhe determinado preço; para escolher um filme, o espectador leva em conta o número de semanas que ficou em cartaz e seu sucesso de bilheteria. “As obras, desligadas assim do projeto do realizador, convertem-se em objetos autônomos que parecem ter gerado a si mesmos” (CANCLINI, 1980: 24).

Uma fetichização própria do sistema de produção capitalista impregna-se nos artefatos artísticos e eles perdem – ou enfraquecem – as características anteriormente apontadas em Arendt (objetos “sem utilidade”, únicos e não intercambiáveis). Segundo Canclini, tal fetichização duplica-se nos países dependentes, uma vez que se acentua a distância aberta pelo mercado entre seus interesses e as necessidades sociais desses países, entre autor e espectador, entre a distância da produção artística desses países e a produção artística dos países centrais, entre os modelos culturais euro-norte-americanos e aspectos culturais desses países (CANCLINI, 1980: 25).

Neste contexto, outra questão chave é a problemática da distribuição. É ela que faz com que as obras cheguem aos espectadores, que determina as condições em que chegarão e que espectadores poderão conhecê-las. “O predomínio do aspecto mercantil no capitalismo hipertrofiou a função dos distribuidores que estendem seu poder monopolista ao financiamento das obras e, por conseguinte, à produção e à exibição” (CANCLINI, 1980: 45).

Canclini destaca, por exemplo, o papel dos distribuidores e intermediários na compra e venda do artesanato latino-americano. Segundo o autor, por um lado os comerciantes enganam os consumidores, falsificando objetos e sua procedência, por outro, exploram seus produtores, uma vez que trocam o artesanato produzido em comunidades indígenas que possuem uma organização socioeconômica alheia ao modo de produção capitalista por objetos e alimentos que

Requerem muito menos tempo de trabalho, e depois o revendem, fixando-lhe outro valor, que não tem relação com o custo original nem com o uso, mas com as possibilidades do mercado e as características ideológicas do consumo turístico. [...] Além de dominar o mercado, os distribuidores obrigam os artesãos a modificarem, de acordo com seus interesses comerciais, as características estéticas da produção (CANCLINI, 1980: 45).

E assim, “o poder ilimitado dos intermediários leva-os a dissolver a variedade e elaboração refinadas, conseguidas mediante o trabalho milenar de culturas inteiras, no primitivismo tosco e apócrifo da moda ocidental da nostalgia” (CANCLINI, 1980: 46).

Voltando à Marx: “o comerciante de minerais vê apenas o seu valor comercial, e não a beleza e a natureza característica do mineral; encontra-se desprovido do sentido mineralógico” (MARX, 2006: 144).

Essa forma de funcionamento tem suas raízes fincadas nos primórdios da sociedade burguesa, na qual o modo capitalista inicia sua consolidação para se tornar a forma de organização econômica e social predominante até os dias atuais. Eduardo Galeano descreve em *As veias abertas da América Latina* (2010) que o colonizador e dominador espanhol estabeleceu com as reluzentes montanhas de prata da cidade boliviana de Potosí uma relação totalmente distinta da qual seu povo originário estabelecera.

Segundo Galeano, para os grupos originários que ali se encontravam, essa condição da montanha (formada por tanto minério que lhe transformava num grande monte de prata reluzente) estava amalgamada ao sagrado que, por sua vez, exercia influência sobre os fenômenos da natureza e mesmo sobre as relações sociais. Para o colonizador, no entanto, a prata ali contida, destituída de qualquer relação com o sagrado, tinha apenas importância econômica, comercial, de enriquecimento pessoal, de ostentação, uma dimensão de propriedade privada, bem como descreve Marx na citação anterior.⁶³ Assim, o contato com a montanha imbuído de crença e sensibilidade, foi substituído pela relação de mercadoria, de ostentação e de dominação.

Do ponto de vista da arte produzida na sociedade, Canclini (1980) distingue três tipos com funções e papéis distintos: a *arte para as massas*, a *arte elitista* e a *arte popular*. Assevera o autor, no entanto, que no bojo da atual sociedade esses três tipos não existem de modo autônomo, nem tampouco podem ser pensados em termos de pureza, uma vez que momentos históricos específicos e em distintas sociedades houve e há situações de reapropriação e mesmo de transformação dos conteúdos artísticos. “A

⁶³ Segundo Galeano (2010, p. 43/44), “[...] alguns escritores bolivianos, inflamados de excessivo entusiasmo, afirmam que em três séculos a Espanha recebeu metal suficiente como para estender uma ponte de prata desde a garimpa da montanha à porta do palácio real no outro lado do oceano. A imagem por certo, é obra da fantasia, mas sempre alude a uma realidade que, de fato, parece inventada: o fluxo da prata alcançou gigantescas proporções”.

fluidez com que as mensagens artísticas passam dos canais de elite para os de massa e para os populares, ou ao contrário, demonstra a dificuldade de separar de forma maniqueísta o popular do que não é” (p. 50).

O autor denomina *arte para as massas* aquela que é produzida pela classe dominante ou por especialistas a seu serviço e que tem como foco central o processo de distribuição para o consumo, tanto por razões ideológicas quanto econômicas.

Segundo o autor, a este tipo de arte interessa mais a amplitude do público consumidor do que a originalidade da obra. Desse modo, trata-se de uma arte elaborada por métodos semi-industriais, de acesso e compreensão fáceis, que evita temas controversos, apoia-se em personagens, temas, discursos e enredos em geral otimistas e estereotipados. Uma forma de arte que acaba por colaborar com o processo de massificação das opiniões, dos valores e, em decorrência disso, dos sentidos e percepções.

As características do cinema nesses moldes são determinadas pelas exigências mercantis, que estabelecem seu desenvolvimento como espetáculo de entretenimento – e não de informação ou conscientização – e fixam padrões formais, duração e até características técnicas standardizadas. Os distribuidores decidem os temas dos filmes, características de estilo, controlam o processo, o consumo e apoderam-se das salas de projeção. O que será visto e o que será ocultado, é decidido, em larga escala, por empresas industriais e comerciais norte-americanas e multinacionais (CANCLINI, 1980: 35-46). O processo artístico nesses termos está organizado, segundo Canclini (1980: 47-49), para promover a evasão passiva dos espectadores, sua sujeição feliz e a mais-valia dos distribuidores.

A nova ordem econômica no capitalismo tardio atinge não somente os ramos tradicionais do capitalismo monopolista, mas avança dos setores industriais para os de serviços, entrecruzando produtos numa lógica de interdependência entre ramos produtivos distintos em uma espiral crescente de concentração em grandes conglomerados mundiais. Muitos deles passam a possuir – como um dos segmentos de sua organização – empresas de mídia, no sentido de consolidar sua posição estratégica tanto na geração quanto na circulação de produtos que reforcem suas marcas e contribuam com a promoção de seus produtos (IKEDA, 2011: 19).

Em nível mundial, um oligopólio de 6 empresas domina a indústria cinematográfica: Warners, Sony, Disney, Paramount, Universal e Fox, também conhecidas como “*The Big Six*”. Essas empresas compõem uma imbricada relação junto a outras, por meio de filiais, acordos comerciais ou mesmo como meros departamentos de grandes conglomerados empresariais. Segundo Ikeda (2011: 20), a fusão Aol.-Time Warner,⁶⁴ por exemplo, reúne num mesmo oligopólio líderes globais de produção de conteúdo cinematográfico e de mídia impressa, além de exercer atividades na indústria de tecnologias da comunicação.

Conglomerados midiáticos como estes se incorporam a outros, de modo que a indústria midiática seja apenas parte de um conglomerado que produz os mais diversos produtos, numa lógica de consolidação de marcas e de pulverização dos investimentos como forma de redução de risco.

No Brasil os filmes distribuídos pelas “*Big Six*” são exibidos por meio de grandes lançamentos numa estratégia integrada mundialmente. Alguns desses lançamentos chegam a ocupar mais de 500 salas simultaneamente. Compartilhamos uma visualidade mundial.

A TV Globo, hoje um conglomerado de empresas de informação e entretenimento, as Organizações Globo, criou a Globo Filmes, com porte para interagir com as *majors*. Esse diálogo define o cinema brasileiro atualmente. Segundo Moura (2011: 24-25), a parceria entre a Globo Filmes e as *majors* está ultrapassando os 100 filmes, captando valores disponíveis para a renúncia fiscal e ocupando a reserva de mercado para o filme brasileiro em mais de 90%. Assim,

[...] um abismo se estabelece entre mais ou menos 10 filmes produzidos anualmente por essa parceria, e os 40 a 50 pequenos filmes feitos dispondo-se respectivamente dos 10% dos subsídios restantes e do espaço na reserva de mercado, distribuídos pelas chamadas distribuidoras independentes e pela Rio Filmes – distribuidora que lançou o maior número de filmes nacionais, acumulando 2% do total da bilheteria (MOURA, 2011: 25).

As *majors companies* são sociedades integradas que exercem sua atividade no campo das indústrias técnicas e em todos os campos da indústria cinematográfica: produção, distribuição exibição. No ramo da distribuição, atuam em escala global

⁶⁴ A Aol. é um provedor de Internet corporativo e de serviços Internet (ISP) de origem americana. A empresa se fundiu com Time Warner em 2001. A *Time Warner* é uma empresa da indústria de entretenimento com sede na Time Warner Center, em Nova Iorque.

visando garantir o predomínio de mercado do produto cinematográfico, predomínio este que data dos fins da década de 1910 (AUTRAN, 2011: 06). No Brasil, cerca de 20% dos filmes produzidos anualmente desde 2003 são distribuídos ou coproduzidos por alguma *major*. Apesar de pequena, em termos quantitativos, esta atividade tem grande reflexo junto ao público, uma vez que são os filmes distribuídos pelas *majors* os responsáveis pela maior parte da participação do cinema nacional no mercado (AUTRAN, 2011: 06).⁶⁵

O incentivo em levar as *majors* a operar com o filme nacional encontra-se na Lei do Audiovisual n.º 8.685/93, tal como ela foi aprovada em 1993. Seu art. 3º permite às distribuidoras internacionais aplicar, na produção de filmes nacionais, 70% do imposto de renda incidente sobre a remessa de lucros.⁶⁶

Em um primeiro momento, segundo Autran (2011: 07), apenas a *major* Columbia Pictures teve interesse nesse tipo de investimento. Isso se deve ao fato de que as *majors* temiam perder os subsídios do governo estadunidense para o setor. Entretanto, por volta de 1997 quando as dúvidas foram sanadas pelos advogados e contadores de Hollywood as *majors* começaram, primeiro timidamente, a utilizar os o mecanismo da lei. Posteriormente, tal parceria tornou-se fato corriqueiro (Gatti, 2011: 11).

A partir das modificações introduzidas pelo Governo Federal em 2001 na CONDECINE – Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica – outras *majors* passaram a utilizar os recursos do art. 3º da Lei do Audiovisual com maior regularidade, uma vez que, se a empresa não aplicasse seus recursos teria de pagar, além do imposto de renda, mais essa contribuição.

⁶⁵ Segundo Autran, em 2005 as *majors* responderam a 94,3% do público dos filmes brasileiros: os filmes distribuídos pela Columbia responderam por 59,1% dos espectadores de cinema; os distribuídos pela Fox, 13%; pela Warner, 11%; pela Buena Vista/Walt Disney, 9,3% e pela UIP/ Paramount Pictures, 1,9%.

⁶⁶ Segundo o Artigo 3º da referida Lei, “Os contribuintes do Imposto de Renda incidente nos termos do art. 72 da Lei n.º 9.430, de 27 de dezembro de 1996, beneficiários do crédito, emprego, remessa, entrega ou pagamento pela aquisição ou remuneração, a qualquer título, de direitos, relativos à transmissão, por meio de radiodifusão de sons e imagens e serviço de comunicação eletrônica de massa por assinatura, de quaisquer obras audiovisuais ou eventos, mesmo os de competições desportivas das quais faça parte representação brasileira, poderão beneficiar-se de abatimento de 70% (setenta por cento) do imposto devido, desde que invistam no desenvolvimento de projetos de produção de obras cinematográficas brasileira de longa-metragem de produção independente e na co-produção de obras cinematográficas e videofonográficas brasileiras de produção independente de curta, média e longas-metragens, documentários, telefilmes e minisséries (Incluído pela Lei n.º 11.437, de 2006)”.

As *majors* tornaram-se coprodutoras e também distribuidoras e, por meio de um mecanismo criado em forma de Lei nacional o cinema brasileiro passou a orbitar o *Global Hollywood* (GATTI, 2011: 11). De 1993 a 2002, a maior fatia que o cinema nacional tinha conseguido no mercado interno fora de 10%. Em 2003 essa participação chega a 20% (AUTRAN, 2011: 07).

Há um mercado para o cinema brasileiro, mas para qual cinema? Segundo Gatti (2011: 12) criou-se

[...] um sistema que vai viciando o uso do art. 3º. Por um lado, o que se vê na prática, é que há uma clara divisão no campo dos produtores audiovisuais, ou seja, há aqueles que têm acesso ao art. 3º e aqueles que não tem acesso ao mesmo. O fato é que as empresas que captam recursos através do art. 3º. são, invariavelmente, as mesmas. Isso faz com que o mercado de produção fique concentrado em algumas poucas empresas.

Num mecanismo perverso, recebem subsídios justamente as empresas que não necessitam deles. Todavia, são justamente essas empresas as que geram a maior receita.⁶⁷ Ao final, essa situação jurídica no Brasil acaba por proteger algumas prerrogativas capitalistas, tais como o livre comércio, a livre concorrência e a disputa pelos mercados consumidores, fortalecendo uma globalização desequilibrada e seus traços perversos.

Canclini (1980: 180) destaca três características que distinguem o cinema das outras artes e que são decisivas para determinar sua estrutura e função no capitalismo: ele é o meio de produção artístico mais complexo, exige um grande investimento financeiro e de pessoas e oferece melhores e maiores possibilidades de comunicação de massa. Tais características determinam a influência nos filmes, mais do que nas outras expressões artísticas, do componente comercial e fazem com que sua utilidade na transmissão ideológica esteja também muito mais subordinada aos interesses econômicos do que outras expressões artísticas.

A força econômica dos conglomerados empresariais que abarcam o cinema resulta na influência em assuntos que nada tem a ver com o cinema propriamente dito (BERNARDET, 2009). É o caso de acordos políticos entre governos e grandes

⁶⁷ Em 2009 o Filme *Se eu fosse você* – Fox/Lereby/Total Entertainment/Globo Filmes – gerou mais de 50 milhões de receita. Sobre esse e outros números, consultar tabela no artigo de Gatti “A Globalização do cinema no Brasil”, publicado na Revista Universitária de Audiovisual, DAC/UFSCar, 2011.

produtoras. Uma situação emblemática ocorre ao final dos anos 1970 e é relatada por Bernardet (2009: 23/24):

Jack Valenti, presidente da Motion Pictures, concedeu uma entrevista ao jornal americano *Variety* sobre suas conversas com o ministro da Fazenda do Brasil, Mario Henrique Simonsen, que estava na Jamaica para uma reunião do Fundo Monetário Internacional. Segundo Valenti, Simonsen e ele chegaram a um acordo para suavizar a carga fiscal sobre a indústria cinematográfica americana no Brasil. Em troca, Valenti teria de trabalhar junto ao Congresso dos Estados Unidos, onde conta com o apoio de ótimos amigos, para evitar a passagem de legislação comercial prejudicial ao Brasil.

Ainda segundo ele,

Não é possível entender qualquer coisa que seja no cinema brasileiro, se não tiver sempre em mente a presença maciça e agressiva, no mercado interno, do filme estrangeiro, importado quer por empresas brasileiras, quer por subsidiárias de produtores europeus e norte-americanos (BERNARDET, 2009: 21).

Pensar o cinema no atual contexto da sociedade brasileira é pensá-lo dentro de um complexo jogo de relações, interesses econômicos, políticos e ideológicos, de modo que a reflexão e o posicionamento sobre ele e sobre o acesso aos artefatos artísticos que são produzidos numa direção alternativa à que se coloca hegemonicamente (concebendo-os como fontes de conhecimentos capazes de colaborar para a tomada de conscientização) é, hoje, uma tarefa que precisa ser colocada na pauta das instituições de educação, dentre elas a escola.

As asserções feitas até aqui sobre esse emaranhado de complexas relações e interesses políticos, econômicos e ideológicos aos qual o cinema está imbricado são fundamentais, cremos, para uma compreensão crítica sobre a abrangência e funções que a arte cinematográfica ocupa na sociedade brasileira. Por outro lado, tais asserções podem nos levar a uma atitude de descrença, desprezo e mesmo negação de aspectos relativos ao cinema que são interessantes, transformadores e mesmo contestatórios e que têm lugar nesse contexto de interesses e veiculação das ideologias inerentes ao capitalismo tardio. Uma via fértil de análise, cremos, pode ser realizada por meio de alguns conceitos bakhtinianos.⁶⁸

⁶⁸ Bakhtin, todavia não tratou diretamente do cinema em sua obra.

Primeiro podemos considerar o cinema como um enunciado⁶⁹ complexo, composto por distintas vozes sociais com graus distintos de acentuação e que remetem a diferentes tipos de escutas e olhares.

Bakhtin (2011: 279) considera que as obras artísticas também são enunciados. Nelas, seu autor, um dos sujeitos do discurso, revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia da sua obra. E esta, como réplica do diálogo,

[...] está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa (...) sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina a posição responsiva dos outros nas complexas condições da comunicação discursiva de um dado campo da cultura.

Como enunciado, o cinema está também disposto para a palavra do outro, ele também impõe ao outro uma forma de interpretá-lo, uma resposta. Tais formas de interpretação e respostas são diversas e incluem desde a análise do conteúdo das histórias e fatos narrados, até aquelas que se referem à sua linguagem e técnica e também àquelas que se referem às marcas formativas que o cinema pode imprimir nos sujeitos: respostas de aceitação, de negação, de encantamento.

O diálogo para Bakhtin, como interação entre pelo menos dois enunciados, que pressupõe complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro⁷⁰ e que pertence a um mundo compartilhado, lida com o inconcluso, com a realidade em constante formação. Nesse mundo compartilhado vivemos em um imenso e infinito mundo de palavras do outro e toda a nossa vida é orientação nesse mundo, é reação a essas palavras, uma reação infinitamente diversificada, a começar pelo processo de assimilação delas e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana expressas em palavras e em outros materiais semióticos (BAKHTIN, 2011: 379).

⁶⁹ Segundo Bakhtin, enunciados são formas discursivas que compõem as mais diversas linguagens e signos da teia social e dirigem-se ao outro ou ao próprio emissor. De acordo com o autor, eles são elos de uma cadeia discursiva e expressam uma visão de mundo, valores, emoções, sentimentos. Nunca estão sós – mesmo que se constituam de uma única palavra – mas sempre ligados a situações anteriores e posteriores, a relação entre fatos, pessoas, a histórias de vidas situadas temporal e espacialmente (BAKHTIN, 2011). Responsivos, os enunciados são sempre posicionados e dirigem-se a alguém, sendo suscitados por alguma coisa e tendo algum objetivo. Atuam como discurso propriamente dito e como elo em uma cadeia de comunicação discursiva em algum campo da vida.

⁷⁰ Situação que se dá, segundo o autor, em todos os campos da cultura, uma vez que a vida humana está imersa e é condicionada pela dialogia.

Podemos considerar que no cinema o diálogo faz parte de todas as suas etapas e dimensões. Desde o diálogo subjetivo e singular que se estabelece entre a obra cinematográfica e o espectador que sempre frui, interpreta e dialoga com ela, até o diálogo com produtores, financiadores que falam por meio de mensagens publicitárias, distribuidores, políticos, pessoas e comunidades filmadas, um conjunto de distintas vozes participam dessa grande conversa, compondo uma polifonia de vozes orientadas por interesses que nem sempre convergem ou se relacionam de modo harmônico.

Como espaço do diálogo, do inacabado e do imprevisível, o cinema, esse grande conjunto polifônico,⁷¹ é marcado pela imprevisibilidade de seus efeitos.

Isso não significa, todavia, que como espaço do aberto e do imprevisível, o cinema não necessite ser pensado mais detidamente. Ele não só deve, como essa reflexão mais aprofundada é uma necessidade premente para especialistas, artistas, realizadores e também para instituições educativas tais como a escola e a universidade, dado seu alcance e inserção na vida dos sujeitos. Se o cinema educa, se ele forma os sujeitos, precisa ser pensado como um componente a mais da educação de educadores (por meio de ações na formação inicial e continuada) e educandos.

Ao valer-se de conceitos bakhtinianos para tecer reflexões sobre a mídia, Stam (2010) também nos ajuda a compreender o cinema como resultado de uma polifonia com distintos matizes e entonações que resultam numa pluralidade de vozes que não se fundem numa única consciência, mas coexistem em diferentes registros, gerando um dinamismo dialógico entre si.

O cinema é, portanto, um complexo artefato composto por distintos signos ideológicos situados dentro de ambientes múltiplos (ambiente gerador de arte, ambiente gerador de consumo, ambiente gerador ideológico mais amplo, ambiente gerador econômico), possuindo cada um uma força e uma especificidade própria que não chega de modo uniforme aos sujeitos (STAM, 2010).

Tais como os elementos midiáticos destacados por Stam, entendemos que em relação ao cinema também existam os padrões de supremacia de distintos teores, as

⁷¹ O termo polifonia deriva da música e vem da Idade Média. Baseia-se na ideia de que cada voz é sua própria melodia, mas que, junto a outras vozes, entra em harmonia. Bakhtin o formulou em referência ao jogo complexo das vozes ideológicas na obra de Dostoievski.

vozes sociais que não são ouvidas e representadas ou que são distorcidas e as claras tendências ideológicas. Mas, mesmo nesse contexto, a dominação nunca é completa devido às possibilidades interpretativas dos sujeitos, às negociações, à resistência e à relativa autonomia dos realizadores diante de produtores, financiadores e exibidores, à força que alguns atores carregam em outros espaços (programas televisivos, campanhas políticas e publicitárias, outros filmes, participação em movimentos políticos e sociais) e à força das conjunturas históricas e políticas que colocam temas na “pauta do dia”.

Os filmes, então, tais como os artefatos midiáticos, precisam ser concebidos como enunciações situadas (STAM, 2010: 334). Como enunciação, estão impregnados “com as possibilidades comunicativas do dialogismo, mas, como ‘situada’, eles são contingentes históricos, permeados tanto pela hegemonia quanto pela resistência”, nos diz Stam. Compõem essa situação de enunciação, a natureza e a especificidade dos interlocutores e, assim, leituras e usos distintos do cinema são feitos junto a crianças, a adolescentes, a professores, a críticos de arte e a especialistas.

Independentemente dessa natureza do interlocutor, o cinema pode ser concebido como uma matriz na qual os discursos centrípeto-dominantes e centrífugo-opositores⁷² se confrontam, daí sua natureza de diálogo antagônico de distintas vozes. Dessa forma, mesmo filmes produzidos por grandes conglomerados considerados como fortemente voltados para a geração de lucros e de um público consumidor (a Globo Filmes é um forte exemplo), podem propiciar aberturas interpretativas interessantes e veicular conteúdos de excelente qualidade – inclusive do ponto de vista estético e ético – que algumas vezes, devido ao estilo, ao tema, à narrativa e enredo não encontram aceitação junto ao grande público (como o filme *Casa de Areia*,⁷³ por exemplo, ou outros produzidos por esse mesmo conglomerado).

Apesar da linguagem hegemônica do capitalismo forçar para o previsível e para o estereótipo e do cinema colaborar para o fortalecimento da palavra autoritária desse mesmo sistema, ele pode, também, contribuir para a expulsão dessa palavra. Por isso os

⁷² A este respeito consultar: FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

⁷³ *CASA de areia*. Direção: Andrucha Waddington, Brasil, Columbia TriStar Filmes do Brasil, Conspiração Filmes, Globo Filmes, Lereby Productions, Quanta Centro de Produções Cinematográficas, Teleimage, 2005, 1 DVD (1 h 15 min.).

processos educativos de leitura de imagem e de acesso a uma diversificada cinematografia são fundamentais. É possível aprender a fazer uma análise crítica e criativa do cinema, mas é necessário também ter acesso às diferentes cinematografias.

As formas de resistência via linguagem cinematográfica compõem e fortalecem as, denominadas por Bakhtin, *forças centrífugas*: aquelas que “lançam para fora” e corroem continuamente as tendências centralizadoras das *forças centripetas* – aquelas que puxam os corpos para dentro e são destinadas à centralização e unificação – por meio de vários processos dialógicos (FARACO, 2009: 70).

Se por um lado, há aquelas produções cinematográficas que são explicitamente centrífugas e contestadoras da ordem e dos valores hegemonicamente vigentes (que Canclini denominará de formas de *arte popular*), mesmo os conteúdos mais massificados abrem brechas de interpretação críticas e necessitam assimilar algumas vozes sociais que na essência desconsideram (de negros, pobres, grupos de mulheres, indígenas, homossexuais, distintos grupos étnicos e culturais) para garantir uma diversidade de público, corroborar e atender às exigências demográficas das pesquisas de marketing, para afirmação das ideias do liberalismo e também para legitimar-se como discurso.

Nesse complexo cenário, segundo Stam (2010: 348), é imprescindível que uma análise crítica distinga os conteúdos fílmicos genuinamente polifônicos daqueles pseudopolifônicos “que marginalizam e desabonam certas vozes, para em seguida ‘dialogar’ com uma entidade fantochesca, que já havia sido forçada a fazer compromissos decisivos”.

Sugere o autor que a noção de polifonia, com suas conotações de simultaneidade harmoniosa, seja complementada com a noção bakhtiniana de heteroglossia que insinua o conflito social não em dissonâncias individuais e aleatórias, mas nas profundas divisões dos contextos históricos e culturais.

Uma polifonia legítima, considera o autor, consiste não na mera aparição de um representante de um determinado grupo, mas da criação de um cenário textual onde a voz desse grupo possa ser ouvida como fonte dinâmica e geradora de experiência.

Para encerrar essa seção, algumas questões (algumas delas ensejadas, por Stam) nos parecem muito pertinentes ao estabelecermos a relação entre cinema e escola.

Que possibilidades os filmes assistidos, analisados e realizados na escola vislumbram de uma utopia? Que modelos de relações veiculam? Eles carregam uma consciência antecipatória, liberam forças emergentes, questionam definições de gênero, classe, territoriais ou apenas as coloniza e explora o imaginário de modo fantochesco? Há um potencial polifônico ou uma miopia que mina esse potencial? Conseguem revelar os obstáculos políticos à verdadeira polifonia e igualdade, problematizando as maneiras pelas quais o poder hegemônico bloqueia e limita o diálogo? Apenas orquestram de modo superficial as relações de poder existentes entre indivíduos e grupos ou buscam, por meio de personagens e situações e de sua estética subverter tais relações?

Pode parecer à primeira vista um projeto ambicioso, mas agregar o cinema à escola, seja junto aos educandos ou aos docentes, necessita concebê-lo com conteúdo a ser interpretado e investigado de forma profunda e crítica e também como meio de veiculação de distintas vozes – inclusive as vozes existentes e relacionadas ao ambiente escolar – colaborando para a ampliação do diálogo que, como situação inconclusa, pode sempre se somar a outros atores, a outras falas, a novas práticas, à experimentação e à dúvida.

É possível, portanto, uma “forma” específica de pensar o cinema na escola? Vejamos isso na próxima seção.

2.3 Possíveis caminhos para a alfabetização cinematográfica na escola

Dando continuidade às asserções sobre o papel da arte da formação dos sujeitos, deslindamos nos dois tópicos subsequentes a questão dos processos formativos com cinema na escola e destacamos a necessidade do que nomeamos de *alfabetização cinematográfica*. No primeiro tópico, clarificamos o conceito de *arte popular* (CANCLINI, 1980) e estabelecemos breves relações entre ele e uma forma popular de trabalho com cinema na escola. No segundo tópico, destacamos a alfabetização cinematográfica na escola como forma e meio para a leitura, a escrita e transformação do mundo. A realização dessa forma específica de alfabetização inclui situações de disponibilização e diversificação do conteúdo artístico que propiciem, além do conhecimento das obras, a possibilidade de afetação, de comoção e de impressão de

marcas; uma escolha criteriosa do que se oferece aos estudantes; momentos de fruição não relacionados necessariamente a um trabalho pedagógico específico; situações de realização de filmes e momentos de leitura crítica e criativa que envolvam uma certa decifração da estética do filme, o desvelamento de suas partes e a atenção para determinados aspectos que atuam como importantes elos na constituição do discurso cinematográfico e na condução de nossa percepção sobre ele.

2.3.1 Arte popular e uma forma popular de conceber o cinema na escola: imbricações entre alfabetização cinematográfica e educação escolar

As formas de resistência por meio de filmes que compõem as forças centrífugas destacadas por Bakhtin conjugam-se com o conceito de *arte popular* elaborado por Canclini. A nosso ver, um processo de alfabetização cinematográfica na escola, num viés democrático, criativo e emancipador, dialoga com tais conceitos.

Segundo Canclini, a arte popular é encontrada no seio das mais diferentes linguagens do cinema, da literatura, das artes plásticas, da música, do teatro, da dança e é produzida por artistas que possuem um compromisso com a realização de uma arte que ele qualifica como séria, verdadeira e de qualidade para todos, uma arte que busca desenvolver novas sensibilidades e vencer a distância em relação ao grande público. São artistas que, como destaca Dussel (1973: 276), sabem que a “cultura popular é fruto da vida, do compromisso com a história do povo”.

Tais artistas, espalhados pelo Brasil e pelo mundo, optam, segundo Peixoto, pela produção de uma arte convicta de si como expressão da humanidade e de um sujeito efetivamente contemporâneo, consciente de sua realidade histórica e social, que vive o drama de sua época em muitas dimensões (PEIXOTO, 2003: 24).

[...] um profissional que vive e produz sua subsistência através de uma forma ativa, nobre e digna do ser homem. Um criador que, pela fruição coletiva de sua produção – também e necessariamente coletiva – pode somar-se a tantos outros artistas e intelectuais para a elevação da humanidade em si mesmo e no outro. Em síntese, uma arte do homem para o homem e pelo homem, uma *arte social* (PEIXOTO, 2003: 24. Grifos da autora).

Para Canclini (1980), a representação artística pode encobrir as contradições sociais, mas também pode, numa linha próxima a de Bakhtin, produzir o conhecimento delas: uma *arte popular* representa em seu conteúdo e em sua forma as contradições da

sociedade, as problematiza e tenta se envolver com mecanismos de distribuição que leve seus produtos para outros lugares e para outros consumidores. Ela encarna as vozes sociais silenciadas e se soma a elas na criação de contrapalavras num movimento centrífugo que se opõe às palavras e vozes dominantes.

Uma arte de massa e de elite, ao contrário, não está entrelaçada a uma rede que colabore para essa socialização e distribuição para “outros” públicos e não possui um conteúdo e uma forma que, de algum modo, se engajem em mecanismos para a superação dessa mesma sociedade na qual está inserida.

O artista popular, por sua vez, colabora para inaugurar novas relações entre a produção artística e a produção social e reorganiza – em função dessa nova relação – as divisórias internas de seu campo artístico. A representação estética torna-se, desse modo, uma forma de ação na qual os homens estabilizam certos aspectos de sua experiência, mas também antecipam suas possibilidades imediatas de transformação (CANCLINI, 1980), carregando a consciência antecipatória à qual nos referimos anteriormente.

Como marcos de aprendizagem, como um ouvido que detecta maneiras de dizer e revela a arte de viver no campo do outro (CERTEAU, 1994: 86), reconhecem na voz do camelô, do operário, da mulher, do negro, do indígena e do camponês uma arte do dizer popular e perspicaz, fortalecendo a polifonia e subvertendo as relações de poder existentes. Essa arte atua desde as margens e os marginalizados, tirando do foco grupos de interesse que são simplesmente acrescentados a uma ordem preexistente, e concebendo a margem como fonte dinâmica e potente de transformação.

Uma forma popular de trabalho com o cinema na escola com vistas e balizando o processo de alfabetização cinematográfica, pressupõe a entrada do cinema como arte popular em suas práticas e inclui as questões destacadas ao fim da seção anterior, aspectos que, entendemos, dialogam com as asserções de Bakhtin, Canclini e Certeau. Essa entrada popular do cinema na escola pode consubstanciar-se como um afluente de um *discurso da lucidez* (CERTEAU, 1994) que trapaceia com as palavras falsificadas e também com a proibição do dizer, para mostrar a injustiça – não só dos poderes estabelecidos, mas, de modo mais profundo, da história – e reconhecer nela uma ordem das coisas em que nada autoriza a esperar a mudança. Tal prática educativa do cinema na escola colabora com projetos de mudança e reconhece a realidade, como destaca

Freire (1987), não como um mundo fechado do qual não se possa sair, mas como uma situação que apenas limita – mas não impede – a transformação. Esse reconhecimento é o motor de ação libertadora, segundo Freire (1987: 35).

Coopera, então, com a subversão. Por meio dela o subverso, o reverso da palavra que estava abaixo, silenciado (ou que se tenta silenciar) vem à tona, fortalecendo horizontes de mudança e oportunizando outras experiências por parte de adultos, adolescentes e crianças. Essa forma de ação diante da arte cinematográfica e as convicções em que se apoia, coloca uma radical recusa ao estatuto da ordem que se impõe como natural e apresenta-se com um protesto ético contra sua fatalidade.

Em Bakhtin e Certeau podemos pensar na arte popular e em uma forma popular de lidar com ela, concebendo tanto essa arte como as práticas em torno dela como loas, como vozes de outras referências (CERTEAU, 1994: 78), como cantos graves que aludem não à revolta e à indignação, mas à constatação de sua permanente repressão, que oferecem ao possível um lugar de coragem, justamente por ser um não-lugar, uma utopia, que no sentido freireano está visceralmente ligada à transformação, uma vez que o componente de sonho e desejo que comporta alia-se à luta:

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico, do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, em avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica em luta (FREIRE, 2003: 22).

A parceria entre arte popular e práticas populares em torno do cinema na escola insere-se no jogo⁷⁴ e na brincadeira e colabora para o que Certeau (1994: 79) chama de sabedoria como *trampolinagem* – uma arte de saltar do trampolim –, como *trapaçaria* e astúcia no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Nas palavras de Canclini (1980), aos condicionamentos sociais regidos por leis, a arte popular – também condicionada pela necessidade e por tais leis – trata de abrir um lugar para o possível, para projetos de futuro no sentido que destaca Geraldini (2010: 109):

[...] no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado – que

⁷⁴ Para Certeau (1994: 84) “os jogos formulam (e até formalizam) as regras organizadoras dos lances e constituem também uma memória (armazenamento e classificação) de esquemas de ações articulando novos lances conforme as ocasiões”.

lhe dá condições de existência como um pré-dado – mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e sentidos das ações. É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado.

Tal parceria constitui e fortalece as mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, o espaço instituído, caracterizando-se no rol das atividades sutis, tenazes, resistentes de grupos que devem desembaraçar-se de uma rede de forças e de representações estabelecidas. “Tem que ‘fazer com’. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor” (CERTEAU, 1994: 79).

Colabora, portanto, com a escrita do possível e com a produção das classes populares, uma vez que estas são, segundo Canclini, basicamente produtivas: necessitam produzir – para elas e para a classe dominante; necessitam produzir o necessário para sobreviver e devem produzir também as novas relações sociais que tornem possível sua libertação. Uma prática popular do cinema na escola colabora para ressemantizar a linguagem reprodutora das fórmulas mitificadas, reescrevê-las e inseri-las numa nova prática social (CANCLINI, 1980: 29). Ler e escrever no sentido freireano de engajamento em uma experiência criativa em torno da compreensão e da comunicação (FREIRE, 2003).

Freire (2010) destaca que somos seres de transformação e não de adaptação, mas que, no modo de produção no qual a sociedade está assentada, o movimento hegemônico é o de coibir a transformação em nome da adaptação. Para o autor, não podemos renunciar à luta pelo

[...] exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o qual não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética (FREIRE, 2010: 23).

As palavras de Freire nos levam à indagação e à crença nas possibilidades da prática educativa junto à arte cinematográfica, no sentido de colaborar com essa luta, com o exercício dessa capacidade e desse direito, com a afirmação da condição ética dos seres humanos.

Vislumbramos possibilidades muito férteis e transformadoras da arte cinematográfica para o fortalecimento de mecanismos de resistência às várias situações

de opressão e desigualdade que estão instaladas na sociedade e para essa reescrita do mundo no sentido de re-semantização e desmistificação.

O exercício de um olhar mais crítico e reflexivo, um olhar que vá além do simples ver, que perceba as entrelinhas contidas no texto e no contexto, na narrativa e na estética cinematográfica pode colaborar para a inserção crítica e ativa diante de determinados conteúdos do cinema. Ler essa linguagem artística criticamente é ler as relações sociais, políticas e ideológicas. E é também reescrevê-las.

Como nos contos a que se refere Certeau, muitas cinematografias vinculadas à transformação e à libertação oferecem situações de simulação/dissimulação em que invertem relações de força e, como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso e utópico.

Este espaço protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida. Oculta-as também às categorias sociais que “fazem história”, pois as dominam. E onde a historiografia narra no passado as estratégias de poderes instituídos, essas histórias “maravilhosas” oferecem a seu público (ao bom entendedor, um cumprimento) um possível de táticas disponíveis no futuro (CERTEAU, 1994: 85).

E assim, um malandro, dançarino e homossexual do Rio de Janeiro da década de 1930, assume dedicada e amorosamente a paternidade de uma criança, em *Madame Satã*;⁷⁵ um menino conduz um ônibus, como a concretização do sonho de conhecer o pai, que ele sabe – mas que nunca viu – que é motorista de uma empresa de transporte público, em *Linha de Passe*;⁷⁶ um suposto louco grita palavras de libertação pela cidade, em *O Superoutro*⁷⁷.

Pensemos agora em como colocar a alfabetização cinematográfica em prática na escola.

⁷⁵ MADAME Satã. Direção: Karim Aïnouz, Brasil/França, Lumière, 2002. 1 DVD (1 h 45 min.).

⁷⁶ LINHA de passe. Direção: Walter Salles e Daniela Thomas, Brasil, Universal Pictures, 2008. 1 DVD (113 min.).

⁷⁷ O Superoutro. Direção: Edgard Navarro, Brasil, Lumina Cinematográfica, 1989. 1 DVD (45 min.).

2.3.2 Alfabetização cinematográfica, leitura e escrita de mundo

A *leitura de mundo* antecede a leitura da palavra, nos diz Freire (2009). Ler o mundo implica uma posição de não indiferença diante dele, por isso, uma posição ética. Ler o mundo é interpretá-lo e organizá-lo dentro de si, e – de certa forma – desvendá-lo. E isso pode ser feito de maneira mais ou menos ingênua.

Compõe nossa leitura de mundo os distintos fragmentos que engendram nossas vidas, as distintas vozes sociais – nos termos elaborados por Bakhtin – de pessoas, meios de comunicação, livros, paisagens e outros signos que marcam encontros únicos e que formam esse mosaico que podemos chamar de pessoa.

Nas sociedades democráticas é presente, há pelo menos um século, o tema da escola na formação e orientação crítica dessa leitura.

Freire também ressalta a relação intrínseca entre *leitura de mundo, escrita do mundo e transformação*, uma vez que ao mesmo tempo em que lemos o mundo também podemos escrevê-lo e reescrevê-lo, implicando a leitura e a escrita da palavra em possibilidades abertas para “uma re-leitura mais crítica do mundo como caminho para reescrevê-lo, quer dizer, para transformá-lo” (2009: 44).

Entendemos essa escrita do mundo de modo bastante amplo, uma vez que escrevê-lo num sentido ético relaciona-se com imprimir marcas nesse mesmo mundo, redefinir seus caminhos, vislumbrar e veicular versões e desfechos, situações que fundam nossa condição de seres históricos e a própria história como uma possibilidade sempre em construção.

Em educação implica lidar com *leituras* de mundo. Não apenas a leitura de mundo “trazida” pelo estudante e a leitura de mundo a ser construída junto a ele (crítica, científica, racional, respeitosa) estão em jogo. Há também a leitura de mundo do (s) professor (es) – vinculada às suas singularidades, a seus valores, crenças, modos de ver o mundo e aos discursos aos quais ele se afina e se reconhece; a leitura de mundo que a própria instituição tenta construir junto aos sujeitos (e que é mais ou menos compartilhada e aceita) e a leitura de mundo “impressa” nos materiais que são utilizados pedagogicamente (referendada, combatida e analisada de modo mais ou menos crítico). Essas são apenas algumas leituras possíveis e poderíamos pensar em muitas outras mais.

Se há bem mais que duas leituras de mundo dentro do contexto escolar, há também diversas formas e possibilidades de escrita (e reescrita) desse mesmo mundo.

Há, então, no ato da leitura e da escrita de mundo dentro da escola uma polifonia no sentido que nos reporta Bakhtin. São distintas e diversas vozes que se colocam ou não em conflito, que se afirmam, que se negam, que deixam marcas e discordâncias nos sujeitos e que orquestram o que podemos chamar de realidade – sempre em construção – escolar.

A entrada do cinema na escola – com toda a polifonia que é própria dessa arte⁷⁸ – é um componente a mais dessas possíveis leituras de mundo.

O fato das imagens de filmes estarem na vida dos sujeitos de distintos grupos, localidades e classes sociais – em muitos casos, muito mais que o texto escrito – desde a mais tenra idade, é um forte e decisivo motivo para que elas estejam dentro da escola. Tal necessidade, como já destacamos, chamou a atenção de educadores e pensadores de distintas épocas no Brasil e em outras partes do mundo.

Bergala (2007) destaca que assim como os livros e as histórias, os filmes também nos marcam desde a infância e compõem essas vozes sociais que nos constituem. Há filmes que são levados por toda a vida e que configuram nossa relação com o cinema sem que necessariamente guardem relação com os filmes que amaremos na vida adulta.

A relação que o estudante estabelece com determinados artefatos da cultura – filmes e livros, por exemplo – é bastante íntima e distinta do teor que a escola deseja e se empenha em firmar.

Todos sabemos que os livros, os filmes, as passagens musicais que têm sido importantes em nossas vidas, os temos descobertos individualmente, na intimidade, no interior de si mesmo, inclusive quando aparentemente este encontro têm tido lugar em uma situação de grupo ou transmissão instituída (BERGALA, 2007: 64. Tradução nossa).⁷⁹

⁷⁸ O cinema, como já destacamos, é composto por um emaranhado de vozes políticas que se entrelaçam, com distintos matizes, entonações e lugares de poder e apresenta uma certa proporção de mensagens resistentes ou pelo menos possibilita leituras resistentes.

⁷⁹ Original: “Todos sabemos que los libros, las películas, los pasajes musicales que han sido importantes en nuestra vida, los hemos descubierto individualmente, en la intimidad, en el interior de uno mismo, incluso cuando aparentemente ese encuentro ha tenido lugar en una situación de grupo o de transmisión instituída”.

A escola não tem necessariamente a intenção primeira de favorecer essa possibilidade de encontro individual e decisivo com uma obra artística. Ela necessita voltar-se, certamente, à aprendizagem e aos resultados para qualificar e nortear suas ações. Esse encontro íntimo, segundo Bergala (2007), tem mais a ver com uma *iniciação* do que com uma *aprendizagem* e a escola nunca poderá garanti-lo nem tampouco programá-lo. Todavia, ela pode colaborar para que ele ocorra, ela pode provocá-lo sem, necessariamente, gerar um trabalho específico sobre ele (MARTINS, 2011), ela pode provocar um atravessamento que imprima marcas, esse algo que se leva por toda a vida e que compõe memórias submersas que são, no fundo, fortes responsáveis por posturas, gostos, valores, visões do outro e de si mesmo.

Elencamos aqui cinco pontos que consideramos imprescindíveis à mediação cultural no processo de alfabetização cinematográfica na escola.

O **primeiro ponto** refere-se à *disponibilização do conteúdo artístico*. É preciso deixá-lo “vazar” entre os estudantes, favorecendo a possibilidade de afetação e de comoção. Os filmes devem ser acessíveis às crianças inclusive em momentos de livre fruição não ligados a um trabalho pedagógico específico (momentos de exibição filmica coletiva, cineclubes escolares, uma ida ao cinema, por exemplo) e com outros momentos de leitura crítica e outras atividades dirigidas sobre as obras.

Mas, qualquer conteúdo artístico, qualquer filme deve ser disponibilizado?

Martins (2011) destaca o conceito de “curadoria educativa” como um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que se oferece, em termos de conteúdos artísticos, aos estudantes. O **segundo ponto** refere-se, então, a essa *escolha criteriosa*.

Bergala (2007: 62. Tradução nossa) ⁸⁰ nos fala em um “lote de partida”, esses filmes iniciais que compõem e marcam profundamente nossa formação. “Nosso imaginário do cinema não se constitui de maneira homogênea e contínua ao longo de toda nossa vida. Há um lote de partida que traçará no essencial o mapa de nossas zonas de atração e desinteresse”.

⁸⁰ Original: “Nuestro imaginario del cine no se constituye de manera homogénea y continúa a lo largo de toda nuestra vida. Hay un ‘lote de partida’ que trazará en lo esencial el mapa de nuestras zonas de atracción y de desinterés”.

Dotar a escola de um lote de partida significa disponibilizar o conteúdo artístico cinematográfico, provê-la de um conjunto de obras nacionais e estrangeiras relevantes (épocas, estilos, diretores, linguagens), disponíveis para a formação também de professores. O professor, bem nos lembra Freire, “só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende” (FREIRE: 2009:81).

O **terceiro ponto** refere-se à *leitura desse conteúdo artístico*. Segundo Martins (2011: 313) um dos papéis da curadoria educativa e mediadora é trabalhar um olhar “escavador de sentidos”, sendo o professor ao mesmo tempo um mediador e um provocador de interpretações submersas, tal qual um arqueólogo, ultrapassando a “reconhecimento que apenas reconhece o que já sabe e aprofundando as inquietações sem pressa de chegar a definições delimitadoras”.

Num sentido popular do cinema na escola, entendemos, é papel do professor apresentar o novo, o que provoca, o que desloca e não apenas o conhecido e previamente aceito pelos estudantes. Martins destaca, inclusive, a importância do próprio professor em oferecer aqueles conteúdos artísticos que inquietam, inclusive, a ele.

As loas, com suas vozes dissonantes de referências que oferecem a utopia como lugar do possível e da constante construção e que nos remetem aos discursos lúcidos entoadores de dizeres silenciados e abafados da sociedade, devem contaminar a todos que estão implicados no trabalho educativo com cinema na escola, sejam eles estudantes ou professores.

Realizar uma leitura crítica e, sobretudo, criativa sobre o filme, como assevera Bergala, envolve distintas dimensões que não se sobrepõem, mas se complementam.

Aqui entra, então, o **quarto ponto** da mediação na alfabetização cinematográfica. Ele diz respeito a uma certa *decifração de sua estética*, ao desvelamento e conhecimento de suas partes e à atenção para determinados aspectos que atuam como importantes elos na constituição do discurso cinematográfico e na condução de nossa percepção sobre o filme.⁸¹ Prestar atenção nos planos, na

⁸¹ Elementos que destacaremos na seção **Implicações éticas e estéticas da linguagem cinematográfica para a educação**, deste mesmo capítulo.

iluminação, no som, nos movimentos da câmera, por exemplo, ajuda a adentrar e *ler* de um outro modo essa construção complexa que é o filme.

A atenção às partes pode nos levar a análises interessantes sobre o todo do filme, sobre o que ele “quis dizer”, sobre o que o realizador provavelmente quis chamar atenção e também sobre as metáforas contidas em paisagens, sons, objetos concebendo o filme como uma enunciação situada que é fruto de opções políticas e estéticas situacionais e está repleta das possibilidades próprias ao dialogismo.

Tanto para estudantes quanto para professores – no âmbito da formação inicial ou continuada destes últimos – uma leitura e uma realização crítica e criativa do filme podem colaborar para a assunção, destacada por Freire (2009) da curiosidade, da indagação, do desvendamento da razão de ser das coisas e dos fatos (a saída da superficialidade em direção à raiz) e pode, também, advertir para importantes questões do nosso tempo, colaborando para a tomada de consciência e responsabilização conosco e com os demais.

Tais atitudes, todavia, são demandantes, uma vez que exigem a busca, o aprofundamento, o conhecimento, o estudo e o diálogo, este último como espaço do possível confronto de ideias e valores, mas também de possíveis revisões. No caso da prática docente mediadora, exige um olhar atento (ao que já foi escrito sobre o filme, por exemplo) e curioso (a busca por mais informações, a possibilidade de re-encantamento diante da obra) em relação às obras fílmicas e um olhar também atento e curioso diante dos repertórios, contextos particulares, impressões e subjetividades dos estudantes.

A mediação cultural converte-se, assim, tanto no âmbito da leitura como da feitura de um filme, em um “espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for” (MARTINS, 2011: 315).

Se pensarmos as interpretações não como imposições, mas como construção conjunta, como uma forma de trazer à luz as vozes abafadas ou suprimidas (STAM, 2010: 334), como formas de discernimento diante das deturpadas entrelinhas da utopia e se tivermos como base uma pedagogia da pergunta freireana (FREIRE, 2010), ambos,

professores e estudantes, podem situar-se na condição de aprendentes em constante construção.

Este pode ser um caminho, também no sentido freireano, para a superação de posições de descrença diante dos educandos e mesmo dos professores, uma vez que um desvendamento crítico e dialógico é um rumo para a superação de descrença no potencial para a ação crítica, reflexiva e transformadora. A educação democrática, segundo Freire (2006: 104), se funda na inversão dessa descrença e na ideia de que professores e alunos devem discutir seus problemas, os problemas da sua comunidade, do seu país, do seu trabalho, de outros países e da própria democracia. O desvelamento da linguagem cinematográfica na escola pode consubstanciar-se em uma das formas de reinvenção da cidadania e em um dos caminhos da reescrita do mundo.

O **quinto ponto** da mediação na alfabetização cinematográfica refere-se à *realização de filmes na escola* por parte de professores e estudantes. É necessário que o exercício de análise e leitura crítica e criativa do filme se estenda para exercícios de experimentações estéticas nas quais se possam colocar em prática alguns aspectos observados durante as leituras. Para isto, além de um bom preparo docente no que tange à leitura estética do filme, a escola deve ser dotada de equipamentos disponíveis ao efetivo uso de professores e estudantes. Os materiais não podem ficar trancados e confinados em armários sob o poder de uma única pessoa da escola. Eles devem circular entre alunos e docentes e realizar o fim a que realmente se destinam: fazer filmes.

No que tange ao uso do cinema como um recurso para ilustrar algum conteúdo programático, não podemos desconsiderar trabalhos primorosos feitos por professores que leem o filme com as lentes da geografia, da história, da literatura etc. de modo bastante competente e esta pode consubstanciar-se, também, em uma das faces da alfabetização cinematográfica (talvez o aspecto mais comum e presente nas escolas).

Todavia, uma postura atenta deve ser tomada diante do uso restrito do cinema como apêndice, como complemento a um assunto mais relevante. Para Bergala (2007) uma atitude que se basta em utilizar o filme como recurso ilustrativo de temas “mais importantes” funda-se no temor ao desconhecido e à dificuldade de alternar papéis e mostra-se contrária a uma postura que concebe a arte como alteridade.

Tal qual Bergala (2007), cremos que o temor à alteridade busca no novo algo que já se sabe e se conhece e assim, a aderência a ele se dá num viés colonizador, buscando assentá-lo nas estruturas conhecidas. A curiosidade epistemológica que falamos Freire, aberta à dialogia, à alteridade e à assunção do cinema na escola como amplificador de vozes que são, no contexto social mais amplo, distorcidas ou abafadas, não prescinde da abertura e da aproximação ao novo e mesmo desse “risco” diante do desconhecido, desse outro que completa justamente porque difere.

Ver e fazer cinema na escola com outras lentes exige do professor uma aproximação ao novo desarmada, uma aproximação ao risco e à experimentação, uma abertura para aquilo que difere de si e do conhecido.

Não é comum em uma sociedade assentada em valores demasiadamente individualistas e autorreferenciados a aproximação desarmada e aberta ao novo e ao outro para conhecê-los justamente naquilo que diferem de nós, ao contrário, busca-se afirmá-los e aceitá-los nas características que se aproximam das conhecidas e aceitas. Daí o comportamento estereotipado negador da diferença que, quando busca ver o novo, o faz com as mesmas lentes que via o velho, conhecido e confortável.

Pautando-nos nas ideias de Stam sobre a hermenêutica radical da mídia de massa, consideramos que uma alfabetização cinematográfica na escola teria um papel muito semelhante ao sugerido pelo autor: empenhar-se na conscientização das vozes transmitidas ou abafadas por meio do cinema, indicando tanto as vozes da hegemonia dentro e fora da tela quanto as vozes contestatórias que são abafadas ou suprimidas e discernindo conjuntamente com educandos e educadores as geralmente deturpadas linhas da utopia, bem como os obstáculos estruturais que as tornam menos viáveis e mesmo menos imagináveis dentro e fora da escola.

Falemos agora sobre esse desvendamento da estética do filme no processo de alfabetização cinematográfica, referindo-nos a quatro elementos da linguagem cinematográfica: métrica visual e sonora, filmagem, música e som, iluminação.

2.4 Implicações éticas e estéticas da linguagem cinematográfica para a alfabetização cinematográfica na escola

Neste tópico, a fim de darmos continuidade à reflexão sobre o processo de alfabetização cinematográfica, selecionamos alguns elementos da linguagem cinematográfica sobre os quais refletiremos mais detidamente, sobretudo no que tange às suas implicações éticas para a formação dos sujeitos. Consideramos o ponto de vista cinematográfico como situação repleta de valores, intenções e representações discursivas e refletimos, ao longo da seção, como técnica e estética se unem para representar posicionamentos políticos de seus realizadores, intenções e afinamento a determinados discursos. São tomadas de câmera em determinados planos, imagens, sons, figurinos e cenários que, organizados por meio de processos de montagem, geram significados profundos e se filiam a modelos de comportamento, valores, relações de poder e que se juntam a esse imenso mundo de artificialismos materiais e simbólicos que formam a cultura.

Não podemos perder de vista que todos os sentidos estão interligados, que olhar está intimamente relacionado com reparar, prestar atenção e escutar e que olhar e escutar não são funções fisiológicas, como ver e ouvir, mas são atravessados e conformados pelo contexto histórico e cultural dos indivíduos.

Como destaca Carvalho (2007), quando os seres humanos chegam ao mundo, quando nascem, trazem impregnados em sua constituição a dimensão biológica, como qualquer outro ser. Porém, eles são também recém-chegados em um *mundo humano* de realizações históricas materiais e simbólicas e não simplesmente criaturas vivas ainda não concluídas. Se assim fosse, com nos diz Arendt,

[...] a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDETT, 2001: 235).

Todos os seres humanos nascem para um mundo de artificialismos simbólicos e materiais: ganham um nome, usam roupas que os identificam como mulher/menina ou homem/menino, aprendem gestos e condutas, o que significa que compartilham símbolos culturais que marcam suas identidades e, em consequência, suas formas de olhar e compreender o mundo (CARVALHO, 2007).

Esse mundo “artificial” em que os sujeitos chegam quando nascem, não se constituiu de coisas que se acumulam, mas de objetos, situações, comportamentos e valores repletos de palavras que são produzidas e compartilhadas pelos humanos.

Essas distintas palavras que habitam o mundo e compõem seu artificialismo, adentram e impregnam a constituição dos sujeitos. Nos dizeres de Bakhtin (2011: 379), um imenso e infinito mundo das palavras do outro forma o fato primário da consciência humana.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2011: 379).

No âmbito da arte cinematográfica, se prestamos atenção em imagens de pessoas, lugares e situações, se escutamos as vozes metafóricas ou literais das imagens, personagens e objetos de filmes, é porque seu sentido estético, histórico, político e afetivo é compartilhado por uma comunidade de humanos por meio de significados comuns e públicos que afetam e formam nosso eu singular. Assim, é como se misturássemos às nossas impressões imediatas e ao nosso ser singular milhares de pormenores que nos chegam a partir da nossa relação com essa expressão cultural, o cinema.

Nas situações educativas espalhadas pelas diversas esferas da vida, tais significados são compartilhados de modo nem sempre explícito e deliberado. E assim, eles acabam por impregnar-se nas personalidades de uma maneira imperceptível e, por isso, profunda. Isso, evidentemente, também ocorre em instituições educativas como a escola e a universidade. Todavia, esses lugares se orientam para um determinado fim e para isso empreendem um tipo de trabalho que se diferencia dos demais. Esse trabalho consiste justamente na introdução sistemática, consciente e deliberada em significados, práticas, sentidos e linguagens públicas, que conformam o que podemos chamar de *mundo comum*.

Por meio do cinema, olhamos, prestamos atenção e escutamos imagens e sons que encarnam valores e discursos que nos filiam a um *nós*, ou seja, a um mundo comum

dentro do qual compartilhamos significados e valores. O travelling⁸² “é uma questão moral”, nos diz Bergala (2007).

E assim, são imagens, sons, figurinos cenários, tomados em determinados planos e organizados por meio de processos de montagem, que geram significados profundos e se filiam a discursos, formas de comportamento, valores, relações de poder e que se juntam a esse imenso mundo de artificialismos materiais e simbólicos que formam a cultura.

Podemos analisar cada parte do cinema separadamente e refletir sobre os prováveis impactos desejados por seus realizadores e possivelmente gerados nos espectadores. Podemos pensar no papel particular de cada elemento da linguagem cinematográfica, fragmentando-os a título de análise e estudo, mas, é como um todo indiviso que o cinema chega até nós.

Pensar o cinema na educação, aproveitando muito da potencialidade dessa arte, é conceber um processo de *alfabetização cinematográfica* que, como destaca Bergala, desvele suas partes, a fim de compreender, assimilar e aprender a se posicionar diante do todo cinematográfico, características que, ao fim e ao cabo, são fundantes da educação: a compreensão, a assimilação e o aprender a se posicionar diante de fragmentos e diante de um todo.

Os seres humanos também podem ser concebidos e analisados em um sem-número de esferas, dentre elas a da razão, a da emoção, a de suas funções biofisiológicas (e de acordo com as funções específicas de cada órgão), a da dimensão espiritual e a dos valores, e podemos fazê-lo separadamente, de acordo com o interesse de cada área de análise. Mas, quando os seres humanos se relacionam com o mundo (entre si e com os outros), o fazem como totalidade e não como partes isoladas ou como a somatória mecânica delas. Nossa percepção, por exemplo, não é uma soma de dados visuais, táteis ou auditivos: percebemos de modo indiviso, mediante nosso ser total, captando uma maneira única de existir, mas que fala, simultaneamente, a todos nossos sentidos (MERLEAU-PONTY, 1983: 105).

⁸² Travelling é todo movimento de câmara em que esta se desloca no espaço – em oposição aos movimentos de panorâmica, nos quais a câmara apenas gira sobre o seu próprio eixo, sem se deslocar.

E se disséssemos que somos cinematográficos por excelência? Faria sentido? Cremos que sim, uma vez que nossos sentidos – assim como as diversas partes que compõe a linguagem cinematográfica – estão em comunicação viva, interdependente e necessária umas com as outras. Como destaca Merleau-Ponty (1983), a luz e as cores que atuam sobre o olho atuam sobre o ouvido e sobre o tato. Tanto é que “alguns cegos chegam a exprimir as cores que não veem por meio dos sons que escutam” e

[...] durante a intoxicação com a mescalina, os sons são acompanhados por manchas coloridas que variam de acordo com a intensidade, timbre e altura dos sons. Falamos de cores frias, berrantes, metálicas, de sons claros, agudos, brilhantes. Cézanne dizia que era possível enxergar o odor dos objetos (MERLEAU-PONTY, 1983: 105).

Com o cinema se passa algo muito parecido: diversas situações, estratégias, movimentos, ritmos e tempos se aceleram, se conjugam e se sobrepõe; sequências de imagens, nas mais diversas formas narrativas, chegam em propulsão à nossa frente e, com elas, nos chegam também sons, diversos planos, enquadramentos, zooms, movimentos de câmera: situações que não prescindem da técnica e que não podem abstrair o homem. E assim, “o filme emerge como uma forma altamente complexa, em cujo interior, ações e reações extremamente numerosas atuam a cada momento” (MERLEAU-PONTY, 1983: 111).

Ao mesmo tempo em que o cinema é pensado por seu realizador em termos de suas partes,⁸³ o filme chega ao seu destino – o momento da fruição pelo espectador – como totalidade, como produção material indivisa, como conjunto harmônico diante do qual o espectador mais atento e crítico consegue perceber nuances, intenções e escolhas (estéticas e políticas), concordâncias e discordâncias entre tais fragmentos.

No âmbito da educação, as atitudes deliberadas, criativas e críticas diante das partes e do todo cinematográfico são elementos fundamentais para a alfabetização cinematográfica, situação educativa que pode ser promovida pela escola, balizada por políticas públicas destinadas à formação de professores de diferentes níveis do Ensino Fundamental e Médio, pelas universidades junto às escolas e pelas licenciaturas

⁸³ Sendo algumas delas: formas e estilos de montagem, fotografia, cores, escolha e atuação de atores, cenários, formas narrativas, figurinos, duração de planos, escolhas sonoras, ângulos, relações e sentidos metafóricos e dramáticos, iluminação, opções e posicionamentos políticos. Aqui nos debruçaremos sobre métricas visual e sonora, música e sons, filmagem e iluminação.

específicas em Cinema, como é o caso, no Brasil, do curso da Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Fantin (2008: 56), ao refletir sobre a formação das sensibilidades na escola, destaca a necessidade de construção de um *sensível olhar-pensante*. A formação do professor ou daqueles que se incubem da educação dos estudantes, para esse fim, é fator primordial. Problematiza a autora que, ainda que seja discutível o que é uma pessoa esteticamente desenvolvida, o professor, para empregar uma práxis estética, precisa possuir uma cultura estética, pois se ele ensina pensando, “há que ensinar a olhar olhando”.

No mesmo sentido, Martin (1990: 27), voltando-se à análise do cinema e à sua relação com o público de modo geral, afirma que *é preciso aprender a ler um filme*,

[...] decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e dos conceitos, compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica. Quanto ao mais, o sentido das imagens pode ser controvertido, assim como o das palavras, e poderíamos dizer que há tantas interpretações de cada filme quantos forem os espectadores.

Desse modo, para darmos continuidade à reflexão sobre o processo de alfabetização cinematográfica, selecionamos alguns elementos da linguagem cinematográfica sobre os quais refletiremos mais detidamente, sobretudo no que tange às suas implicações éticas para a formação dos sujeitos. Sabemos da complexidade que é tratar o tema dessa linguagem em sua amplitude e para um aprofundamento amplo e consistente nesse sentido, sugerimos as leituras de autores tais como Marcel Martin (1990), Robert Stam (2013) e Ismail Xavier (2008), por exemplo.

Segundo Martin (1990), graças a uma “escrita própria” que se encarna em cada realizador sob a forma de um estilo, o cinema se converteu em uma linguagem. Seus inúmeros meios de expressão fazem com que os seres, os fatos e as coisas apareçam, se dirijam à nossa imaginação por meio da representação. A representação no cinema, segundo Metz (1980), mediatizada pelo tratamento fílmico, opera com a imagem dos objetos arrancando e colocando neles um discurso, tornando-os elementos de enunciados ou os próprios enunciados.

Ao abordar a contribuição de D. W. Griffith para a linguagem cinematográfica no início do século XX, Martin (1990) aponta que desde seus primórdios o cinema *inventa* realidades a partir de escolhas de atores, cenários, modos de filmagem, trilhas

sonoras, tomadas, planos e todos outros elementos que entram em sua montagem. Assim, por meio de aparatos técnicos conjugados com opções estéticas e políticas, o cinema *cria, recria e inventa* mundos.

Dentro desse processo de criação, recriação e invenção do mundo levado a cabo pelo cinema, podemos destacar, por exemplo, uma *métrica* e um *ritmo*, construídos a partir da montagem,⁸⁴ que estão relacionados com as intenções do diretor em causar ou aguçar sensações e impressões. Desse modo, em cada expressão corporal e plástica dos personagens, em cada duração de tomadas diante de uma paisagem ou situação, há uma intenção provocativa subjacente. A “uma duração breve convém um sorriso animado; a uma duração média convém um rosto indiferente e a uma duração longa, uma expressão dolorosa”, vai nos dizer Merleau-Ponty (1983:111), ao abordar a questão da métrica cinematográfica.

Esse autor também se refere a uma *métrica visual e sonora*, destacando que no cinema, imagem e som se unem e se complementam, reforçando a carga emocional de cada situação. Essa união e complementaridade não se realizam apenas em cada personagem, mas no filme como um todo: “não é por acaso que, em dado momento, as personagens se calam e, noutro, passam a falar: a alternância das palavras e do silêncio é conduzida com vistas ao maior efeito da imagem” (MERLEAU-PONTY: 1983, 112/113).

A *câmera* como aparato técnico movido por uma intencionalidade humana tem papel fundamental na afetação de nossos sentidos. Como olho-vivo do filme, ela está em todo lugar, guiando o olhar e as sensações do espectador. Por meio das sensações sinestésicas que nos provoca, tornamo-nos a dança, o voo, o terreiro e a queda. Ela pode permitir-se o nunca perder de vista, enquadrar sempre e pôr em destaque o elemento emocionante (MORIN, 1983: 158/164).

Para Martin (1990) a câmara é um dos elementos mais complexos de um filme. A escolha de *planos*,⁸⁵ a velocidade de seus movimentos, a profundidade do foco e o ângulo definem o sentido da história que está sendo contada. Outros elementos são

⁸⁴ Segundo Martin (1990: 160), “a montagem (veículo do ritmo) é a noção mais sutil e, ao mesmo tempo, a mais essencial da estética cinematográfica. Em uma palavra: seu elemento mais específico. Podemos afirmar que a montagem é a condição necessária e suficiente da instauração estética do cinema”.

⁸⁵ Plano geral, primeiríssimo plano, primeiro plano, plano americano, plano de conjunto.

fundamentais na construção dessa impressão de realidade causada pela câmera: seu movimento para baixo, para cima ou lateral, sua rotação sobre um eixo horizontal ou transversal, o zoom, o foco e o enquadramento.

Para Carpentier (2011: 31. Tradução nossa),⁸⁶ a câmera lenta

Fez-nos assistir a dança invisível que encerra um salto, um corpo em projeção; levou-nos a um mundo de prodígios, onde as flores crescem em um segundo, onde se pode nadar em um quadro pendurado numa parede, onde os macarrões conseguem parar a ferrovia, onde os objetos se movem, vivem, opinam; onde cem acontecimentos desfilam ante nossos olhos em alguns minutos, onde a luz dança numa sinfonia de matizes encerrada entre o negro e o branco.

O *plano de conjunto* enquadra grupos de personagens reconhecíveis em um ambiente, enquanto que o *plano americano* corta o ator na altura da cintura ou da coxa, sendo um recurso muito utilizado em filmes de ação, pois permite destacar o ator do ambiente e dar ênfase aos seus movimentos.

Sentimentos e impressões podem ser aguçados de acordo com os *ângulos* escolhidos. Para imprimir-nos uma sensação de poder filma-se o ator de baixo para cima. É como se nós, os espectadores, fôssemos pequenos diante da cena ou personagem e tivéssemos que levantar a cabeça para olhá-las. Para nos causar uma sensação de fragilidade e submissão por parte dos personagens ou da cena, filma-se de cima para baixo. E assim, é como se nos sentíssemos grandes, olhando de cima o tamanho diminuto e frágil de quem está abaixo de nós.

No filme de Humberto Mauro *Cantos de Trabalho*, destacado anteriormente no tópico **Cinema Educativo e Estado Novo**, do Capítulo I, podemos perceber essa intencionalidade impressa no ângulo e no plano da filmagem. Em um dos trechos do filme, enquanto canta e pila o alimento, a personagem – uma moça negra com um lenço na cabeça – é filmada em primeiro plano de baixo para cima. A imagem de seu corpo em conjunto com o tom de sua voz ganha um caráter de força e destaque, uma clara alusão à valorização do trabalho tradicional do campo e a outras práticas culturais a ele associadas, tais como as cantigas de trabalho.

⁸⁶ Original: “Nos hizo asistir a la danza invisible que encierra un salto, un cuerpo en proyección; nos llevó a un mundo de prodígios, donde las flores crecen en un segundo, donde se puede nadar en un cuadro colgado de una pared, donde los macarones logran detener un ferrocarril, donde los objetos se mueven, viven, opinan; donde cien acontecimientos desfilan ante nuestros ojos en algunos minutos, donde la luz baila en una sinfonía de matices encerrada entre el negro y el blanco”.

O cineasta Eduardo Coutinho destaca o papel criador da câmera, o caráter político da manipulação plástica da imagem e o “poder” que possui aquele que está de posse desse aparato técnico. Ao referir-se ao documentário diz:

Mesmo falando com um general no período da ditadura, você tinha um poder sobre ele que era dado pela câmera, ainda que você não pudesse usar publicamente esse material, sob o risco de tortura, mas um dia você poderia utilizá-lo. Você, quando tem câmera, pode deformar essa pessoa do ponto de vista da lente usada, mostrar uma verruga, mostrar um defeito físico ou coisa que o valha; você tem um ângulo da câmera que pode ser para baixo ou para cima e que também pode derrubar essa pessoa, isto é, conotá-la pejorativamente. E mais ainda, você tem a possibilidade de dispor da entrevista dessa pessoa e eventualmente manipulá-la (COUTINHO, 1981:166).

A carga emotiva no filme iraniano *O balão branco*,⁸⁷ por exemplo, é acentuada pelas tomadas em primeiro plano do rosto de sua personagem principal – uma garotinha de aproximadamente 6 anos – o que nos permite captar a intensidade de seus traços emotivos. “O primeiro plano fixa no rosto a representação dramática, nele focaliza todos os dramas, todas as emoções, todos os acontecimentos da sociedade e da natureza” (MORIN, 1983: 166).

Martin (1990: 25) afirma que o primeiro plano tem uma força quase mágica porque nos possibilita “penetrar nos seres (por intermédio dos rostos, livros abertos das almas)”. É um elemento, portanto, de aguçamento da intimidade com a imagem. Quando aliada ao primeiro plano, a *música* executa um papel sensorial e lírico, ao mesmo tempo em que reforça o poder de penetração da imagem (MARTIN, 1990).

Ainda que Bakhtin não tenha se referido ao cinema em suas obras, parece-nos fecunda uma análise sobre a configuração plástica dos gestos faciais de personagens a partir de alguns conceitos elaborados pelo autor. O conceito de *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011) é o primeiro deles.

O processo de *excedente de visão* surge numa situação de empatia entre duas pessoas. Empatia significa, para Bakhtin (2011), colocar-se no lugar do outro. Dessa forma, entendemos que a configuração plástica do rosto da garotinha do filme *O balão branco* e o destaque de certas feições suas, resultado de uma opção pelo plano de

⁸⁷ O BALÃO branco. Direção: Jafar Panahi, Irã, distribuidoras Imovision e Versátil Home Vídeo, 1995. 1 DVD (85 min.).

filmagem, nos aproxima tanto de suas expressões de emoção que com ela podemos entrar em empatia e sermos conduzidos a processos de alteridade.

Ao olhá-la de nosso lugar com nossas experiências de vida, nossos valores, nossos medos e desejos, podemos criar um excedente de visão, ou seja, completarmos seu horizonte – aquilo que é mostrado por ela – com a *nossa visão*. Isso para a garotinha do filme – que é apenas uma imagem na tela à nossa frente – não significa nada. A transformação se dá, isso sim, dentro de nós que assistimos ao filme, porque é sobre nós que sentimentos de justiça, de solidariedade ou de indignação são suscitados. É dentro de cada um de nós que a completude se dá.

A expressão plástica do rosto da garotinha captada pela câmera é, como destacaram Vygotsky, Benjamin, Morin e Carpentier, a representação dramática da humanidade, a materialização de um sentimento humano.

No caso do cinema, as imagens apresentadas na tela – e a opção de filmagem é fundamental nesse processo – podem provocar esse processo de excedente de visão diante do outro, esse colocar-se no lugar dele, essa completude do horizonte do personagem e, em primeira instância, do próprio espectador.

Esse momento de invasão pelo outro, de vivência – em alguma medida – do seu sentimento, é denominado por Bakhtin como *compenetração*, e é o primeiro momento, segundo o autor, da *atividade estética*.

Para o autor, a diferença entre aquele que sofre e aquele que se inteira de seu sofrimento, é que o segundo não “está dentro” do primeiro para saber exatamente a força da sua dor. Ele vê o rosto daquele que sofre, os movimentos de seu corpo, de sua face, a expressividade de seus olhos, de sua boca. A dor é comunicada a ele por meio de gestos plástico-picturais do outro (BAKHTIN, 2010: 29).

Essa expressividade externa é o caminho por meio do qual se penetra no “interior” deste que vive a dor e quase se funde com ele. Essa fusão não é, todavia, o objetivo último da atividade estética. Na verdade, com essa fusão a atividade estética nem sequer começou. Essa comunicação pode ser o “pontapé inicial”, pois ela pode simplesmente levar ao que Bakhtin chama de *ato ético*: ajuda, consolação, reflexão cognitiva.

Para a compenetração e a empatia engendram a atividade estética, deve configurar-se primeiro a *exotopia*, ou seja, um colocar-se fora da situação “de uma maneira única, absolutamente outra, não equiparável, singular” (PONZIO, 2010: 10), uma vez que somente do nosso próprio lugar único é possível “o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível” (PONZIO, 2010: 22).

Após esse processo exotópico, segue-se o retorno

[...] a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar que o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos e estéticos; se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como meu próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio e só (BAKHTIN, 2011: 24).

Desta forma, a *atividade estética* começa quando nos retiramos da situação de maneira única e singular e quando retornamos a nós mesmos e ao lugar fora do outro, ou seja, quando “enformamos e damos acabamento ao material da compenetração” (2010: 25). A partir disso os elementos do seu sofrimento não têm mais função comunicativa, mas sim de acabamento.

No caso da relação filme-espectador julgamos fértil submeter sua análise à luz desses conceitos abordados por Bakhtin. Nesse exemplo do filme *O balão Branco*, é evidente que o espectador não sente a dor da garotinha. O que chega pela tela do cinema são os movimentos do seu corpo, de sua face, a expressividade de seus olhos, de sua boca, a entonação de sua voz. Essa carga emotiva advinda da atuação da atriz somada a diversos recursos cinematográficos, dentre eles o primeiro plano, promove uma quase fusão entre espectador e cena. E este, mesmo não sentindo “na pele” a dor da personagem, mesmo não pertencendo à mesma cultura que ela, pode se solidarizar com a situação denunciada pelo filme. O que excede a situação da personagem e o que a completa é, justamente, o *reconhecimento* de sua dor e o sentimento de injustiça suscitado no espectador.

Imagens de objetos, paisagens e sons também são outros elementos que, cremos, podem exercer essa função comunicativo-emotiva do *excedente de visão* e gerar a

atividade estética. Assim, a conformação plástico-pictural das cenas⁸⁸ pode ser uma provocação estética pensada pelo cineasta com a intenção de nos transportar para aquela experiência narrada em imagens.

Tais elementos não são vistos apenas por aquele que assiste ao filme. Eles são também *sentidos* pelo espectador que não é passivo, mas interage, mesmo em silêncio, com eles. São as transferências entre o espetáculo e a alma do espectador, os ecos de uma sinestesia sobre as subjetividades.

Esse voltar a si, esse acabamento, pode entrar em conformação com aquilo que possivelmente queira o diretor em sua obra.

Ao combinar estética, técnica e ética, o cinema incita à profundidade do humano, ao contato com o outro e conosco e, assim, nos conduz a uma experiência política. Certamente, isso não é algo simples e prazeroso em algumas situações, justamente porque o visto na tela, muitas vezes, choca-se com palavras que nos habitam e que são muito diversas daquelas que nos são apresentadas. De qualquer forma, a experiência estética e a experiência política se dão.

Por parte do realizador do filme, sua *atitude responsiva* nos insere numa obra que possui uma forma e uma visão que apenas ele nos pode apresentar, e nós, com nossa visão excedente e por meio de uma atitude também única, temos um posicionamento que apenas nós podemos ter. Com essa dimensão externa, deste não-eu, também nos construiremos e nos estruturaremos. O cineasta assume uma posição em relação a nós e nós assumimos uma posição em relação ao filme. Ambos somos *responsivos*.⁸⁹

⁸⁸ Cenas das quais fazem parte distintos elementos tais como os planos, sua duração, a música e outros sons, a fotografia e a atuação dos atores.

⁸⁹ A *responsividade do ato* é entendida por Bakhtin (2010; 2011) como o que responde e é responsável: é o outro que ouvimos, é a ele que respondemos desde que nascemos. Suas palavras formam ecos em nossa existência e a elas respondemos, repetimos, negamos, concordamos mesmo que disso não nos damos conta. Por isso, temos uma necessidade fundamental e infinita do outro. Da mesma forma que respondemos somos responsáveis por ele. Por isso para Bakhtin nosso *ato* é sempre um ato ético e está ligado à ideia de responsabilidade e dever. O ato responsável é sempre um passo, uma iniciativa, uma tomada de posição, uma decisão.

A fala do cineasta Eduardo Coutinho sobre um trecho de seu filme *Cabra Marcado para Morrer*,⁹⁰ ilustra com primor essas asserções de Bakhtin sobre a atitude ética diante do outro e, neste caso específico de Coutinho, junto ao público a quem se destina seu filme e junto àqueles que lhe prestaram depoimento.

Pra encerrar, pois acho que já falei demais, lembro como isso pode ter um valor ético e político (...). Então eu lembro que, no final do *Cabra Marcado para Morrer*, a Elizabete fez um discurso que lembra o discurso que ela fazia em 63, 64 e que mostra, enfim, ela voltando a ser uma líder política, etc. Isso daí, por exemplo, se fosse um filme montado com regras não ligadas à estrutura da filmagem, podia ser uma fala que ela tivesse feito no começo, no primeiro dia da filmagem. Então, quando você faz um filme, você separa uma fala e diz: “essa fala é boa para final, vou botar no final pra mostrar como eu sou solidário com ela, com o espírito dela, que está retomando a luta”. Mas acontece que não: a força que passa inconscientemente para o próprio espectador está no fato de que a fala dela foi realmente a última da filmagem. Ela foi filmada numa situação de despedida e é uma longa fala onde ela elogia o Figueiredo e depois mete o pau. Então, essa verdade que é uma despedida – uma Kombi que se afasta e ela dizendo aquilo – ganha uma força política e expressiva dez vezes maior, pelo fato de que foi realmente a última fala do filme. Tem uma força extraordinária porque, no fundo, ela tinha noção de que a câmera estava filmando (...). Mas ela sentiu intuitivamente a última chance de dizer: elogiou o Figueiredo e depois desabafou. Então isso é uma amostra de que a fala dela está no fim porque a estrutura da filmagem, a crônica da filmagem, a cronologia da filmagem foi essa. E no final ela disse essa coisa porque foi sua última palavra, entende? (COUTINHO, 1981:171).

Na fala de Coutinho fica clara sua decisão, responsabilidade e responsividade diante das implicações éticas e estéticas junto aos depoimentos coletados. Ele coloca como tarefa a história do país e a história de vida daquela personagem e essa *decisão* (ética) interfere em suas escolhas estéticas. Optar pela cronologia e pela crônica dos fatos que lhes são relatados tem a ver com um respeito àquela mulher que narra uma situação pessoal, um fragmento da história da sua vida, mas que, também, compõe um dos grandes momentos da história do país: os primórdios das Ligas Camponesas; e tem a ver também com o impacto dramático (que ele não dissocia do político) que ele pretende provocar.

Música, diálogos, sons e ruídos também exercem papéis fundamentais na narrativa dos filmes, participam intrinsecamente da configuração do ambiente, interferem nos modos de percepção e recepção e colaboram para gerar estados de empatia, emoção, comoção e repulsa no espectador e para inseri-lo, fundi-lo, por assim

⁹⁰ CABRA marcado para morrer. Direção: Eduardo Coutinho, Brasil, H2O Filmes, 1984. 1 DVD (119 min.)

dizer, no interior das cenas observadas. Assim como a montagem das cenas, música, sons e ruídos também passam, nos filmes, por um processo de montagem e ordenamento intencionais. Compõem também os enunciados filmicos e atuam como elo na comunicação discursiva cinematográfica (MARTIN, 1990).

A música nos conduz a estados emotivos. Seu papel nos filmes mudos, por exemplo, é fundamental. É ela que conduz e intensifica nossas reações de alegria, comoção, medo e tristeza. Músicas e ruídos presentes nos filmes são, por natureza, sinestésicos: eles nos conduzem a um emaranhado de sensações concomitantes e nos fazem “sentir na pele” a emoção ou a tensão de uma determinada cena. Somos afetados psicofisicamente pelos sons e pela música presentes nas cenas de um filme: nossas batidas cardíacas se aceleram, transpiramos, nossos olhos se enchem de lágrimas. Ao nos gerar estados emocionais intensos, música e ruídos vão alargando a participação da nossa alma nos filmes, nos termos apontados por Morin (1983).

Eisenstein, que no início do cinema sonoro teve sérias ressalvas ao novo recurso, afirmou posteriormente que o som “surtiu da necessidade do cinema de ultrapassar os limites da expressão plástica” (MARTIN, 1990: 111). A imagem muda necessitava fazer-se duplamente significativa: além de sua significação própria, ela tinha que assumir sozinha a pesada tarefa explicativa.

O silêncio, com toda a sua carga dramática, surge a partir do nascimento do som.

Villaça (2002) destaca que as trilhas sonoras dos filmes de Glauber Rocha são marcadas por colagens de diferentes gêneros e estilos musicais que mesclam cantigas populares de violeiros nordestinos a composições de Villa-Lobos, Bach, Carlos Gomes e Verdi, como ocorre, por exemplo, em *Terra em transe*.⁹¹ Esse caráter multifacetado não compromete, segundo a autora, o caráter épico das cenas, ao contrário, contribui para a constituição do “clima” necessário (VILLAÇA, 2002: 500).

A música, nos filmes glauberianos, sempre desempenhou papel fundamental, extrapolando a mera ilustração ou o realce às imagens e interagindo equilibradamente, enquanto signo sonoro, com todos os outros elementos da linguagem cinematográfica.

⁹¹ TERRA em transe. Direção: Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Mapa Produções Cinematográficas, 1967 [produção]. 1 filme (105 min.).

No mesmo sentido, Martin (1990: 123) destaca que no filme *O desertor*, do cineasta russo Vsevolod Pudovkin, a música não tem papel de acompanhamento trágico e depois triunfante, mas coloca ao longo de toda a sequência um tema que exprime a coragem resoluta e a certeza tranquila da vitória. Ele tece severas críticas ao que denomina de *paráfrase musical*: a música como simples forma narrativa da ação, esvaziada de um sentido profundo que colabora para explicitar as implicações psicológicas e existenciais de determinadas situações dramáticas (MARTIN, 1990: 122).

Nos filmes de Pudovkin e Glauber Rocha a música desempenha um papel dramático, intervindo como contraponto psicológico que oferece ao espectador um elemento a mais na compreensão da tonalidade da cena. Ao invés de “explicar” e “expressar” as imagens, música e ruídos nesses filmes atuam como aprofundamento da impressão visual, acrescentam ressonâncias de natureza dessemelhante, ampliam as possibilidades de significação e ressignificação.

A música, como a decupagem, a montagem, o cenário e a direção, deve contribuir para tornar clara, lógica e verdadeira a bela história que deve ser todo filme. Tanto melhor se o fizer discretamente, outorgando ao filme uma poesia suplementar, à sua própria (JAUBERT, 1936, apud MARTIN, 1990: 127).

Glauber Rocha explicita em depoimento que, por meio da trilha sonora da morte do protagonista Paulo Martins, no filme *Terra em Transe*, pretendia misturar música, ruídos de metralhadora e em seguida ruídos de guerra, menos para gerar um sentimento de revolução e mais para conduzir o espectador a algo mais “duro e mais grave”: a morte de um personagem que almejava mudanças profundas numa sociedade marcada pelas contradições e conchavos políticos, pelo servilismo de muitos governantes políticos que em suas plataformas políticas se autodenominam progressistas, mas na prática mostravam-se covardes e subservientes ao poder local representado por empresários, fazendeiros e políticos poderosos (VILLAÇA, 2002).

Segundo o diretor, a trilha sonora, coincidentemente, se identificava com o discurso de Che Guevara na Tricontinental no qual afirmava que não lhe importava o lugar em que iria morrer, contanto que “no replicar das metralhadoras outros homens se levantem para entoar cantos fúnebres e lançar novos gritos de guerra e de vitória”⁹²

⁹² Depoimento de Glauber Rocha citado no texto de Julio García Espinosa, intitulado “Instrucciones para hacer un film en un país subdesarrollado”, apresentado em 1975 e publicado em Hojas de cine,

(VILLAÇA, 2002). Nesse depoimento ficam claras as intenções políticas e estéticas que perpassam música e ruídos. Eles são componentes ativos do tom responsivo e respondente do diretor. Eles não parafraseiam, acompanham ou explicam, mas intensificam e fortalecem o discurso, aprofundam a sensibilidade e multiplicam as impressões estéticas quase como um outro personagem.

A *iluminação* também é outro importante elemento que instiga estados emocionais, afetivos, que nos transporta para as experiências narradas no filme e fortalece determinados discursos. Segundo Duarte (2009), a iluminação dirige o olhar e a atenção do espectador delineando um clima e acentuando o papel dramático não apenas de atores, mas também dos objetos e situações.

O diretor pernambucano Marcelo Gomes no evento *Encontro Mercado*, realizado pelo SESC-São Carlos/SP⁹³ em 24 de agosto de 2011, destaca que o “estouro” intenso da luz na primeira cena do filme *Cinema, Aspirinas e Urubus*⁹⁴ tem a intenção de transportar o espectador para a sensação que um dos personagens, o alemão Johann, vivencia ao chegar ao ambiente monocromático e extremamente claro do sertão nordestino.

A história narrada tem o seguinte enredo: Johann, um fugitivo da 2ª Guerra Mundial, vem para o Brasil para vender pílulas da marca Aspirina. Com um caminhão, ele e Ranulpho, um rapaz nordestino, contratado para auxiliá-lo no negócio, saem pelos pequenos povoados da região exibindo filmes em um lençol preso ao automóvel e vendendo as pílulas da marca Aspirina para uma população simples que se encanta com os poderes do “milagroso” medicamento que resolve quase tudo e por ver, pela primeira vez, as imagens em movimento do cinema. Nasce entre os dois uma forte amizade marcada por contrastes de valores, experiências de vida e sonhos.

O filme tem início com o rosto de Johann refletido no retrovisor lateral do veículo que ele dirige. O personagem ouve e acompanha assoviando uma música de

testimonios y documentos del nuevo cine latinoamericano, vol. III. Edição da Secretaria de Educação Pública, Universidad Autónoma Metropolitana e Fundación Mexicana de Cineastas, México, 1988.

⁹³ SESC – Serviço Social do Comércio. Palestra ministrada pelo diretor cinematográfico Marcelo Gomes na unidade do SESC na cidade de São Carlos/SP em 24 de Agosto de 2011.

⁹⁴ CINEMA, aspirinas e urubus. Direção: Marcelo Gomes, Brasil, Imovision, 2005. 1 DVD (99 min.).

Lamartine Babo, Serra da Boa Esperança, à sua frente uma claridade intensa vem de fora do veículo. A luz está completamente estourada (extremamente clara). O espectador diante da tela sente o incômodo da luz forte ante seus olhos. É a sensação que sente Johann diante da paisagem seca e quase monocromática do sertão nordestino. As cores da cena variam entre marrom e bege claros e, no máximo, tons acinzentados claros.

Gomes, nessa oficina oferecida pelo SESC - São Carlos, nos disse que quis transportar o público para o mais próximo possível da experiência vivenciada por um europeu – cujas retinas estão acostumadas com cores mais escuras – ao deparar-se com o monocromatismo de tons claros do sertão nordestino. Por meio do trabalho com a luz, ele excede a visão daquele telespectador que nunca teve uma experiência concreta com esse tipo de paisagem justamente para ampliar a sua participação no filme.

Munidos dessa informação, podemos inferir que o diretor nos provoca para a percepção de que os processos de olhar e de ver são conformados culturalmente. O filme excede a visão do telespectador, mas dentro dos limites de sua experiência de vida e de sua cultura.

A sensação de incômodo da visão, demonstrada pelo alemão Johann, certamente não é sentida pelo sertanejo Ranulpho, que vivencia aquelas cores desde a infância e que aprendeu a olhá-las sem quase notá-las. Provavelmente, se o contrário ocorresse, se um sertanejo visitasse uma cidade alemã, também estranharia o tom escuro das cores predominantes nas paisagens. Onde o alemão não vê cores – ele, como nós que assistimos ao filme, provavelmente viu apenas tons amarronzados e acinzentados claros – o sertanejo, certamente as vê em infinidade. O filme, então, transporta o espectador não apenas para aquela paisagem (com suas tonalidades de cores e outros elementos, tais como vegetação, casas e animais), mas lhe proporciona essa sensação de vivência do lugar do estrangeiro.

Dessa forma, podemos inferir que mesmo sendo a visão uma função fisiológica, podemos enxergar (ver) mais ou menos (mesmo não tendo nenhum comprometimento físico da visão), dependendo do meio, da cultura e das paisagens em que fomos formados.

Subjetivamente, Gomes nos conduz ao confronto com a diferença, e aí repousa sua responsividade e responsabilidade: nesse processo de alteridade que provoca e engendra. Nessa atitude responsiva sua, ele *nos conduz* à nossa responsividade. É como se nos perguntasse: como lidamos com a diferença em nossa vida? Ela nos ofusca, mas entregamo-nos a ela, como fez o personagem John, ou esse ofuscar nos afasta, justamente porque nos provoca, incomoda e nos abala?

Iniciamos este capítulo com considerações sobre o papel da sensibilidade estética na formação humana e problematizamos o fato de que na sociedade capitalista essa formação está fortemente submetida a processos de homogeneização, massificação e embrutecimento. Para refletirmos mais detidamente sobre tal questão, distinguimos os conceitos de *arte para as massas* e *arte popular elaborados* por Canclini, asseverando que a arte popular pode consubstanciar-se em alternativa para a escuta daqueles aos quais, na sociedade, busca-se o silenciamento, e corporificar-se em um lugar de coragem, implicação e problematização das injustiças.

Ambas as formas de arte adentram a escola e necessitam ser pensadas e refletidas junto aos estudantes e professores. Questionamos, então, o papel da escola no que tange às ofertas de conteúdos culturais e artísticos que diversifiquem e enriqueçam o gosto dos sujeitos.

No caso específico da arte cinematográfica, esta se encontra num complexo emaranhado de forças e condicionamentos políticos que direcionam preferências, consumos, valores e ideologias, mas, ao mesmo tempo, também oferecem possibilidades de questionamento e construção de olhares mais plurais. Parte dessa possibilidade está relacionada com o posicionamento diante dos conteúdos filmicos e, especificamente no que tange ao cinema na escola, a um processo de alfabetização cinematográfica e mediação que abarquem, além de situações de acesso diversificado às obras, leituras criativas e críticas de seu conteúdo e forma estética. Nesse sentido, julgamos que podemos relacionar arte popular e uma forma popular de trabalho com o cinema na escola.

Depois, ao debruçarmo-nos – mesmo que brevemente – sobre alguns elementos que compõe a linguagem cinematográfica e sobre impactos possíveis na formação das

sensibilidades dos sujeitos, voltamo-nos, necessariamente, à dimensão política do olhar: *o olhar como fato político e as políticas do olhar*.

Por meio dessas breves considerações sobre as métricas visual e sonora, sobre sons e música, sobre a filmagem e os planos e sobre a iluminação, buscamos levar o leitor à percepção de que em todas as partes isoladas de um filme há uma intenção e um trabalho persuasivo que resultam no todo do discurso cinematográfico.

Exercícios de experimentações estéticas com cinema na escola podem “brincar”, “jogar” com as possibilidades dos planos, com a questão dos ruídos e da música, com objetos inanimados aos quais, em conjunto com tomadas, planos, cenários, ruídos, músicas e outros elementos, podem expressar sentimentos e estados de espírito.

Aqui selecionamos, a título de exemplo, quatro elementos, mas o processo de alfabetização cinematográfica na escola pode abarcar outros mais.

Ao fim, podemos concluir que o olhar, como *fato político*, é mediado e conformado pela cultura e pelos percursos das histórias pessoais de vida. Ele “aprende” a reparar e a ignorar determinadas situações e fatos. Dessa forma, é devido aos processos culturais e históricos que atravessam e formam os olhares que conseguimos ver perfeitamente determinadas situações, sem, no entanto, conseguirmos olhá-las. Por isso podemos falar em *olhares reflexivos, sensíveis e críticos*.

Nós podemos adjetivar o olhar justamente porque ele é algo infinitamente amplo e passível de aprendizagem. O filme *Janela da Alma*⁹⁵ mostra-nos, por exemplo, a sensibilidade do olhar sobre a música, a filosofia e a fotografia, de diferentes pessoas que estão privadas parcialmente ou totalmente da visão; olhares indiferentes às chacinas em favelas e outros guetos podem ser extremante sensíveis à violência exercida em outras situações, dependendo dos grupos ou classes sociais que estejam envolvidos. E assim, *o olhar pode escutar umas e não outras vozes*.

O olhar está, então, atravessado e vinculado a valores, afetos, à importância que damos às pessoas e situações, aos exercícios de alteridade e à noção que temos dos direitos humanos.

⁹⁵ JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, Copacabana Filmes e Produções, 2002. 1 DVD (64 min.).

Assim como a escuta, o olhar é fato político, ético, respondente e responsável, um devir. Ele não nos é dado naturalmente, mas é sempre resultado de um processo de educação, de relações com o outro. Sendo uma capacidade aberta, está sempre em processo de construção, sendo passível de transformação.

Os processos de *alfabetização cinematográfica* que se empenham em desvendar os filmes, em pensar nas vinculações entre técnica e estética, em esmiuçá-las e digerir-las junto a professores, estudantes e demais sujeitos, compõem as *políticas do olhar* que visam à provocação e a criação e não o amortecimento, que convidam à escuta em função de escolhas, valores e compromissos com uma concepção de educação crítica e criadora. Nas instituições educativas, será profícuo se olhares de professores e estudantes tiverem passado por um processo de provocação, de incômodo e formação que os levem a “ler” o cinema em dimensões mais ampliadas e enriquecidas e a posicionar-se criticamente diante das distintas vozes que dele emergem.

CAPÍTULO III - OS CENÁRIOS

O constante diálogo

Há tantos diálogos.

*Diálogo com o ser amado, o semelhante o diferente, o indiferente
o oposto, o adversário, o surdo-mudo, o possesso, o irracional,
o vegetal, o mineral, o inominado,
diálogo consigo mesmo, com a noite, os astros, os mortos,
as ideias, o sonho, o passado, o mais que futuro.*

Escolhe teu diálogo

E tua melhor palavra

Ou teu melhor silêncio

*Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.*

(Carlos Drummond de Andrade)

A complexidade das instituições educativas tem colocado como desafio a exploração e valorização de outros espaços e situações de formação e aprendizagem que não somente aqueles comumente consagrados. Tanto na escola quanto na universidade, para além das salas de aula, outros momentos têm se configurado como excelentes situações de experiências, de promoção da autoria, de construção e veiculação de discursos, de comprometimento com o outro e surgimento da pluralidade.

Levando em conta que parte dos sujeitos desta pesquisa são estudantes universitários (alunos de graduação) e pessoas vinculadas – institucionalmente ou não – à escola, realizamos neste tópico reflexões sumárias sobre a universidade na contemporaneidade, bem como sobre o papel e importância de “espaços alternativos” que promovam aprendizagens conjuntas entre escola e universidade. Assim, problematizamos a questão da relação escola-universidade, destacando que mesmo diante de conformações culturais distintas, são possíveis situações de diálogos e trocas onde ambas possam não apenas enriquecer-se, mas crescerem juntas.

3.1 Cinema, escola e universidade: outros caminhos para a produção de conhecimento e para a formação dos sujeitos

A questão das dimensões estética e artística na formação dos sujeitos, bem como o diálogo entre tais dimensões e as diversas formas e espaços de apreensão de conhecimentos, valores, visões e posturas diante do mundo têm sido objeto de diversas pesquisas no Brasil nos últimos anos.

As perspectivas teóricas adotadas e os enfoques são distintos e diversos. No âmbito da educação podemos destacar os trabalhos que historicizam a questão da formação estética e artística e suas implicações para as práticas pedagógicas; que destacam a importância da criação artística como forma de exercício da autoria por parte de estudantes e professores; que problematizam a importância de Projetos Políticos Pedagógicos de instituições de ensino e de programas de formação inicial e contínua de professores que concebam tais dimensões como fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem; que ressaltam a necessidade de diálogo e trocas entre o rigor acadêmico e as linguagens artístico-culturais por meio de experiências estéticas nos processos de formação inicial de professores; que enfatizam o papel das experiências estéticas na desestabilização de valores, concepções, visões de si e do outro; que problematizam o papel da ideologia na arte e sua função emancipadora e conservadora, e ainda outros que entendem a arte não apenas como algo que conforta, mas que perturba, provoca e desloca formas de pensar, possibilitando concepções e práticas de criação, invenção e reinvenção de si.⁹⁶

Segundo LOPONTE (2009), nas últimas reuniões da ANPEd⁹⁷, a questão da formação estética tem adquirido maior destaque desde a criação do Grupo de Estudo Educação e Arte em 2007⁹⁸, o que deu maior visibilidade às pesquisas ligadas à arte e à estética na educação.

⁹⁶ A este respeito consultar: BARBOSA, 1989; HERNANDÉZ, 1999; VIGOTSKI, 2001; PEIXOTO, 2003; DUARTE, 2009; CARMO, 2003; DUARTE, 2004; FANTIM, 2008; FARINA, 2008; LEITE, 2008; LOUREIRO, 2008; FRITZEN e MOREIRA, 2008; ZURKI, 2008; LOPONTE, 2009; GALEFFI, 2003; FREIRE; 2010, PORTUGAL E COUTO, 2011.

⁹⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁹⁸ O Grupo de Estudo Educação e Arte tornou-se Grupo de Trabalho “Educação e Arte” a partir da Assembleia Geral de 2008, passando a operar como GT-24 a partir de 2009.

No que tange às escolas, tais instituições, imersas nas demandas intelectuais, afetivas e sociais dos estudantes⁹⁹, na criatividade e vivacidade que pulsa em grande parte deles e no apelo cada vez maior do mundo virtual, das mídias e da tecnologia em suas vidas – para citar apenas alguns fatores – têm como desafio a exploração de outros espaços e situações de educação que não somente aqueles aos quais estamos historicamente habituados. A amplitude da prática educativa e dos processos de aprendizagem tem nos levado a valorizar, por exemplo, a característica pedagógica das diversas linguagens artístico-culturais e das práticas a elas associadas, como manifestações do tornar-se humano e também como elemento fomentador e formador desse complexo e amplo processo.

Agrada-nos a conceituação de Rockwell (2010) ao definir três planos para o estudo das culturas escolares. Dentro de uma gramática particular, que alguns autores têm chamado de “forma escolar”, as escolas criaram maneiras de dividir o tempo, separar e organizar os espaços, classificar os alunos, fragmentar o conhecimento e outorgar qualificações, aspectos que têm marcado profundamente suas culturas (ROCKWELL, 2010; TYACK y CUBAN, 1995).

Apesar das singulares realidades escolares (imersas em diferentes contextos culturais, territoriais, políticos e geográficos) que conduzem a distintas estratégias e caminhos de construção e organização do conhecimento, dos espaços e tempos, da delegação das funções, papéis e responsabilidades, de manejo das relações intergeracionais entre professores e alunos e entre os próprios alunos, podemos dizer, em acordo com Rockwell (2010), que o *comum* entre as diversas experiências escolares é o fato da escola se configurar em um espaço no qual o encontro com uma particular seleção dos signos e das ferramentas culturais é mediado historicamente por um outro encontro: o que se dá entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem tais conhecimentos (ROCKWELL: 2010, 28).

Os três grandes planos esboçados por Rockwell para estudar as culturas escolares são os de *longa duração*, os de *continuidade relativa* e os de *co-construção cotidiana*. O primeiro compreende aspectos que parecem permanecer na escola a

⁹⁹ E inseridas também num contexto de busca por realização profissional por parte dos professores, o que inclui, entre outras demandas, a valorização salarial, a participação efetiva nas decisões da categoria, condições adequadas de trabalho, reconhecimento social e possibilidades concretas de disseminar o conhecimento.

despeito de mudanças relacionadas às práticas, às concepções, aos longos períodos e épocas. Aparecem-nos como atemporais e estão tão profundamente arraigados que dão a impressão de sobreviver ao tempo e aos lugares. São elementos, práticas, signos e objetos produzidos há muito tempo e que são reproduzidos e manejados de modo inconsciente (ou quase) pelos sujeitos escolares.

Como destaca Chervel (1991: 76. Tradução nossa) ¹⁰⁰, temos que levar em conta o forte peso e eficácia, na escola, de um certo tipo de tradição

Quando os objetivos se impõem à escola há décadas e, mais ainda, há séculos, se transmitem então aos professores por meio de uma minuciosa tradição pedagógica e didática, complexa e até sofisticada às vezes.

A *continuidade relativa* refere-se aos elementos que têm sua continuidade condicionada pelas realidades singulares das escolas e dos contextos em que estão inseridos. Como afirma Rockwell (2010: 34. Tradução nossa) ¹⁰¹ “o plano da continuidade relativa permite que se aprecie a heterogeneidade real das culturas escolares. Não se trata de diferenças simplesmente metodológicas ou pedagógicas, senão de profundas diferenças histórico-culturais”.

Quando nos aproximamos desse objeto multifacetado chamado escola, nos acercamos de um conjunto múltiplo e ativo de sujeitos: são professores, diretores e outros funcionários da escola, estudantes e pais de estudantes e outros atores sociais com histórias de vida, visões de mundo, formas de expressão e posicionamentos, modos de lidar com as distintas situações que, por sua vez, injetam na escola anseios, sonhos, expectativas, saberes e dão um contorno próprio e bastante complexo a este *ser e fazer* escola.

O *plano da co-construção cotidiana* se insere nessa trama e se refere às distintas construções, negociações, papéis, formas de relação entre pessoas, objetos e ferramentas culturais que se dão no interior das instituições escolares. Elas passam muitas vezes por interesses, por relações de afetos, por laços de confiança e solidariedade, por opiniões e

¹⁰⁰ Original: “cuando los objetivos se vienen imponiendo a la escuela desde décadas y, con mayor razón, desde siglos antes, se transmiten entonces a los enseñantes a través de una minuciosa tradición pedagógica y didáctica, compleja y hasta sofisticada a veces”.

¹⁰¹ Original: “El plano de la continuidad relativa permite que se aprecie la heterogeneidad real de las culturas escolares. No se trata de diferencias simplemente metodológicas o pedagógicas, sino de profundas diferencias histórico-culturales”.

valores pessoais. E assim, a partir de prática e de uma cultura escolar herdada, se produz uma nova cultura, novos significados e novas práticas.

Esses três planos, todavia, não são monolíticos e tampouco estanques, mas estão em constante intersecção, afetando-se mutuamente. Suas dinâmicas, cremos, sempre dependerão das realidades singulares e dos desejos de seus sujeitos, sobretudo aqueles que se encarregam da responsabilidade histórica (e essa, provavelmente, seja a função mais permanente no âmbito das culturas escolares) pela formação dos estudantes e pela continuidade da transmissão de conhecimentos.

Há, então, uma trama que se estabelece entre esses três planos, um processo de continuidade-ruptura, de metamorfose, que propicia que o plano da co-construção *cotidiana* interfira e, algumas vezes, rompa com os aspectos bastante arraigados dos elementos da *longa duração*, sendo, devido à complexidade das relações, também possível o contrário: mudanças mais ou menos radicais após algum tempo podem ser avaliadas como inapropriadas e a decisão pode ser pelo retorno às práticas tradicionais.

No que se refere à universidade, além desses três planos, também podemos pensar e falar sobre essa instituição sob o ponto de vista de aspectos tais como as tendências globais das reformas educativas, sua configuração e reconfiguração em um cenário de acesso cada vez mais massificado e seu papel como portadora de um mandato ilustrado e universal. Mas podemos nos referir também à sua poética, aos seus signos de sensibilidade política, aos acontecimentos da sociabilidade e às particularidades das experiências com o conhecimento (CARLI, 2012: 23).

E assim, sem pretender realizar uma análise institucional, o que excede as intenções deste estudo, cremos ser importante destacar, mesmo que brevemente, alguns aspectos relativos ao Ensino Superior na atualidade.

Carli (2012:43) destaca que apesar dos signos coletivistas defendidos pelas universidades, cresceram em seu interior as tendências à individualização que estão relacionadas com um capitalismo acadêmico próprio do ciclo global da educação superior, com as reconfigurações subjetivas a partir da década de 1990 e com as táticas individuais desenvolvidas por professores e estudantes frente à debilidade das instituições. Tais tendências revelam e aguçam a crise de capacidade mediadora da instituição universitária.

Esta crise, todavia, não é um fenômeno isolado à Universidade, mas compõe um processo mais amplo de declive das instituições modernas que experimentam, na modernidade tardia, a exacerbação de suas contradições latentes (CARLI, 2012: 43).

No entanto, mesmo diante da atual crise que atravessa as instituições de ensino superior, cujas análises identificam e destacam seus variados efeitos e práticas homogeneizadores, reguladores, bem como uma fragilização de sua capacidade de interpelar os sujeitos, quando olhamos a história das universidades no Brasil e no mundo, constatamos, como destaca Carli (2012: 42), que essas instituições persistiram em sua tarefa formadora em um ciclo histórico de notáveis e aceleradas transformações sociais, culturais e tecnológicas que afetaram os modos e sentidos de transmissão (e assimilação) do conhecimento em distintos espaços e situações. E assim, quando nos acercamos das experiências concretas da vida universitária, revelam-se a nossos olhos laços sociais, afetivos e cognitivos que se constroem mesmo nesse crítico cenário de debilidade e declive das instituições. As práticas cotidianas universitárias têm nos mostrado, então, realidades permeadas por elementos criativos, recursos imaginativos, táticas artesanais, expressões políticas e de sensibilidades (CARLI, 2012: 44).

Para além das experiências políticas tradicionais às quais muitos estudantes se vinculam dentro da universidade (Grêmios, Centros Estudantis, Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos), outros momentos também têm se configurado em ricas situações de experiência e vivência política, de “aparecimento em um mundo público”, comprometimento com o outro, construção conjunta da palavra e de surgimento da pluralidade (CARLI, 2012; PIERELLA, 2012; BLANCO, 2013). Concretizam-se, também, em espaços de sensibilidades e de formação destas.

Nas diferentes “comunidades” que se formam dentro das universidades se constituem uma forma de ser e uma forma de pertença a um *nós*. Isso significa dominar alguns saberes e alguns códigos de conduta, se filiar à ideias e aos conhecimentos, colocar-se diante de visões e relacionamentos com o mundo muito distintos, o que pode, a nosso ver, imprimir marcas políticas profundas nas personalidades e possibilitar a revisão do próprio lugar, gerando a reconfiguração das biografias. Somam-se ao processo formativo perpetrado pelas universidades as histórias únicas e intransferíveis de vida de seus sujeitos, que estão inseridas em momentos e situações históricas,

configurações culturais, condições de classe, geográficas, étnicas e territoriais específicas.

Nesse contexto complexo da vida universitária, também notamos que em plena época de desdobramento da denominada sociedade do conhecimento, a universidade pública¹⁰² ainda conserva sistemas de conhecimento de outros ciclos históricos próprios da tradição ilustrada moderna e persiste na transmissão professoral (CARLI, 2012).

A este respeito, Fritzen e Moreira (2008: 7) destacam que, “a prática da repetição, a obediência a modelos, a não ousadia do desconhecido, a utilização reverente da palavra alheia em prejuízo da autoria” têm sido apontadas pela crítica pedagógica como negativas no processo de formação e, no entanto, manifestam-se teimosamente nas instituições educativas, entre elas, a universidade.

Autores como Leite (2008), Fantin (2008), Farina (2008) e Zurk (2008), nos remetem a pensar que as manifestações artístico-culturais podem contribuir, quiçá não com a superação, mas com a reconfiguração desse contexto criticado por Carli, Fritzen e Moreira na direção de uma educação emancipadora, uma vez que o contato e a reflexão crítica com e sobre o universo de tais manifestações podem propiciar o desenvolvimento da autonomia intelectual, a abertura para a diferença, a compreensão da tradição e da contemporaneidade.

Nesse sentido, cremos que os elementos criativos, os recursos imaginativos e o exercício da sensibilidade que se dá em determinadas ações que envolvem cinema e educação na universidade podem estabelecer um elo indissociável entre olhar e julgar, entre olhar e perceber-se, entendendo o mundo criticamente em uma dimensão histórica, social e cultural. Assim, a experiência de abertura sensível para si e para o outro por meio do acesso, fruição e reflexão sobre o cinema pode compor os *caminhos formativos* dentro das universidades.

Esses caminhos, como asseveram Fritzen e Moreira (2008: 8), não são lineares nem definitivamente estabelecidos e podem ter como importante fonte de ensino e aprendizagem as “linguagens múltiplas como mediações para a criação, para a formação

¹⁰² Aqui nos referimos particularmente à universidade pública porque a experiência investigada encontra-se em uma universidade pública federal, a UFRJ. Todavia, é evidente que tais asserções podem ser generalizadas para outras instituições universitárias privadas.

de autores, de críticos, de sujeitos”, de modo que um trabalho crítico-reflexivo sobre elas propicie

[...] condições para um olhar que vê mais do que se suponha ser visível, o que pode contribuir na construção de sensibilidades mais enriquecidas; na formação de pessoas, por que não dizer, mais inteiras, uma vez que inteiradas do que há no mundo e de suas possibilidades (FRITZEN e MOREIRA, 2008: 8).

No caso da entrada da universidade na escola por meio de atividades de extensão, esse “outro” que adentra a instituição escolar é vinculado a uma cultura específica também instituída e predefinida, condicionada por saberes, visões, hierarquias, conhecimentos específicos, modos de fazer e de se relacionar com o outro e introduz-se em uma instituição social que possui esses mesmos elementos: regras, normas, hierarquias, papéis, saberes. É uma instituição dentro de outra instituição, um conhecimento e um desconhecimento dentro de outro conhecimento/desconhecimento.

Nesse encontro há a possibilidade de diálogo entre esse “outro” que adentra a instituição escolar e os três planos destacados anteriormente num caminho de reconstrução cotidiana onde é necessário, de ambas as partes, ceder, compreender, aprender, reconfigurar, reconhecer e adequar.

Acreditamos que nesse processo não há uma simples e pura adequação ou sujeição de um ator pelo outro, mas uma reconstrução – mais ou menos consciente e deliberada – tanto da escola que, de certa forma, se readapta às novas ferramentas, elementos e sujeitos que adentram seus espaços, quanto desse outro, que também se adequa às dinâmicas específicas, tanto as historicamente instituídas e comuns às diferentes escolas (mas que não são estáticas), quanto àquelas próprias de cada contexto escolar específico que constrói itinerários, histórias e práticas singulares.

A entrada da universidade na escola pode ser também mediada por esse encontro de aprendizagens mútuas, de trocas de conhecimentos, de acordos e configuração de rumos. O objeto artístico cinematográfico que adentra a escola junto com o sujeito universitário pode ser um propulsor de construções de sensibilidades conjuntas. Uma sensibilidade que aprende a olhar a escola e outra que aprende a olhar a universidade por meio de seus atores. O profissional que decidir adentrar o mundo da educação terá muito a ganhar e se enriquecer se a sua passagem pela escola – por meio de atividades

de extensão universitária – se corporificar em uma situação de emersão e troca sensível junto à vida dessa instituição.

E assim, ambas as instâncias educativas poderão contribuir com referenciais teóricos e com as práticas que concebem universidade e escola não apenas como instituições de transmissão de conhecimento nos moldes convencionais, mas também como lugares de configuração de experiências, de produção cultural (dentre elas, a cultura da infância, da juventude, dos grupos) e de produção de subjetividades. Nesses “espaços de formação” ocorre uma trama heterogênea de acontecimentos que se dá sempre com os outros e que deixa marcas nas biografias dos sujeitos.

3.2 Atores, materiais e métodos

O que investigamos na presente pesquisa? Qual foi nosso objeto de estudo, que intenções tivemos ao longo deste estudo, que categorias de análise adotamos? E os dados, como chegamos a eles, e depois, como os analisamos? Sob quais princípios teórico-metodológicos? Estes são os aspectos que abordaremos neste tópico.

- - -

No bojo das manifestações artístico-culturais que ocorrem nas universidades, selecionamos as ações com cinema e educação e investigamos no presente estudo as práticas de um projeto de cinema educativo realizado junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o CINEAD – Cinema para aprender e desaprender.

O CINEAD realiza atividades desde 2007, é coordenado pela doutora Adriana Fresquet, professora da Faculdade de Educação da UFRJ e composto por estudantes de distintos cursos de graduação desta mesma universidade. Suas atividades consistem em: Grupo de Estudos; exibições seguidas de debates com pesquisadores, estudiosos e profissionais do cinema e voltadas para estudantes de escolas públicas e outras instituições públicas de educação; trabalho de formação de professores e outros profissionais de escolas públicas do Rio de Janeiro; produção de curtas-metragens com estudantes de escolas públicas (Ensino Fundamental e Médio) e de instituições de ensino para surdos e cegos; organização de Festivais e Mostras Cinematográficas,

inclusive dos filmes realizados junto aos estudantes das escolas públicas trabalhadas. Em 2014 a equipe deu início a atividades na creche da UFRJ, em uma instituição voltada para idosos e em 2013 iniciou um trabalho junto à enfermaria do Hospital da UFRJ.

A escolha desta ação extensionista fundou-se no seguinte critério: a busca por um projeto de extensão universitária que realizasse ações com cinema em escolas públicas e que tivesse em sua organização e monitoria estudantes de graduação e pós-graduação dessa mesma universidade.

A presente pesquisa situa-se no campo teórico do interpretativismo crítico, corrente que postula que não há uma ciência “das dinâmicas da ação em contexto escolar que não seja uma ciência das singularidades, das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, da emergência do inesperado, do fluido e do ambíguo” (SARMENTO, 2003: 145). Essa forma de fazer ciência renuncia à lei universal, distancia-se da preocupação exclusiva com as regularidades e recusa uma orientação normativa, em nome da procura de fatores geradores do idiossincrático, do específico, das manifestações plurais da ação educativa (SARMENTO, 2003).

O campo das pesquisas qualitativas em que se inserem os *estudos de caso* responde a questões bastante particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1992).

Os significados atribuídos pelos sujeitos às ações, posturas, valores, contextos e outras dimensões da dinâmica sociocultural devem ser historicamente situados. Mesmo relacionados a indivíduos específicos, tais significados estão inseridos numa estrutura social e assumem elementos da cultura, da linguagem e das representações do grupo no qual se coloca o sujeito. Sendo socialmente compartilhados, contribuem para a construção de uma realidade comum, que, em última análise, possibilita a comunicação.

Baseando-nos nas orientações de Sarmento (2003) sobre a necessidade de uma compreensão “holística” diante dos fenômenos educativos, praticada pelas metodologias de estudo de caso, buscamos captar, por meio das entrevistas e observações, as formas como os sujeitos participantes da pesquisa vivenciavam e atribuíam sentido à

experiência com o cinema na escola; os possíveis laços de pertencimento e apreço à obra cinematográfica e à sua linguagem; o exercício do diálogo e a concretização das formas de aparecimento e de dizeres *no* e *sobre o* mundo por meio das leituras fílmicas e dos filmes realizados. Nossa intenção consistiu ainda em observar se tais sujeitos, por meio das atividades cinematográficas, ressignificavam lugares e papéis sociais e colaboravam, por meio dos filmes realizados, com uma cultura na escola e sobre a escola.

Nossa investigação buscou compreender os processos formativos provocados pelas atividades com cinema diante de distintos atores dessas duas instituições educativas: a escola e a universidade. Ela centra-se nas experiências de alguns sujeitos que participaram desse processo educativo: estudantes de graduação e pós-graduação da UFRJ, um professor, um ex-funcionário e um aluno adolescente de uma mesma escola pública.

Interessou-nos observar e analisar situações de fruição cinematográfica, de valorização da cultura escolar, de circulação da palavra, de construção de discursos sobre a escola e sobre si por meio de processos criativos cinematográficos, de transformação, aprendizagem e comprometimento consigo e com o outro. Outros aspectos, tais como escrita de mundo via criação cinematográfica, a crença no potencial de crianças e adolescentes para o ato artístico criativo e a mediação cultural sistemática por parte de professores, também compõem as categorias de análise presentes nessa pesquisa. Todos os depoentes, exceto a coordenadora da ação extensionista, têm seus nomes guardados sob sigilo. O mesmo ocorre com os locais onde o trabalho de campo foi realizado.

A coleta de dados correu entre março de 2013 e agosto de 2014, sendo composta pelos seguintes procedimentos metodológicos:

- Acompanhamento, por meio de observação e registro em caderno de campo, das seguintes atividades do CINEAD: **Grupo de estudos** realizado na UFRJ e **Escola de Cinema** realizada em duas escolas públicas do Rio de Janeiro (CIEP Hilda Hilst e Escola Valter Hugo Mãe) e no Instituto Hermeto Pascoal – IHP, instituição de educação voltada para crianças e adolescentes com deficiência visual A;

- Nove entrevistas semiabertas conduzidas por um roteiro semiestruturado que tiveram como participantes: a coordenadora do CINEAD, Prof. Dra. Adriana Fresquet; 2 monitores¹⁰³ do CINEAD (estudantes de Arquitetura e Licenciatura em Educação Física), 2 ex-monitores (um Pedagogo e uma bacharel em Comunicação), 1 ex-orientando da coordenadora (Licenciado em Música), 1 orientada da coordenadora (Psicóloga e doutoranda em Educação), 1 professor do CIEP Hilda Hilst e 1 ex-funcionário do CIEP Hilda Hilst¹⁰⁴;
- Análise de parte dos materiais produzidos pelo CINEAD, tais como artigos, material audiovisual, materiais didáticos e site.

Essa opção por sujeitos e situações diversas pretendeu captar as distintas formas de simbolização e interpretação dos atores sociais sobre o papel do cinema na escola e na vida dos sujeitos e conduzir-nos a uma reflexão mais aprofundada sobre as várias situações em que os sujeitos atuam, formam e são formados.

As **entrevistas** foram tomadas no sentido amplo da comunicação verbal e traduziram-se em fontes de dados primários e secundários referentes a “a fatos, idéias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, conduta ou comportamento presente ou futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos ou comportamentos” (MINAYO, 1992: 108). Aos seus roteiros semiestruturados e precários foram acrescentadas, sempre que necessário, outras questões no ato da entrevista, dependendo da interação entre a pesquisadora e os entrevistados, e das questões novas e relevantes que surgiam no ato da “conversa”.

Sua condução não seguiu, necessariamente, a ordem dos roteiros. Eles tiveram o papel de orientá-las e, por isso, não foram “aplicados” em um procedimento de pergunta/resposta, mas seguiram um percurso aberto no qual o entrevistado discorreu livremente sobre as questões ou perguntas que lhes foram apresentadas.

Este procedimento metodológico é sugerido por Paro (2001b) que recomenda uma postura bastante elástica por parte do pesquisador, favorecendo ao entrevistado

¹⁰³ Sempre que me refiro a estes atores utilizo a denominação “professores”, uma vez que é assim que a coordenadora do Projeto os nomeia.

¹⁰⁴ Este último realizou o Curso de Formação em Cinema oferecido pelo CINEAD e tornou-se professor da Escola de Cinema no CIEP Hilda Hilst.

“discorrer de forma ampla e sem constrangimentos a respeito dos temas sugeridos” (PARO, 2001b: 18).

No decorrer das entrevistas, por exemplo, estavam incluídos momentos em que a pesquisadora se portou como ouvinte e observadora e outros em que se colocou como elemento que fazia parte da situação que estava sendo estudada, atitude que pretendeu não a observação neutra e passiva, mas a de um sujeito que, ao implicar-se com o tema em questão, refletia conjuntamente com os entrevistados sobre as problemáticas que lhes eram apresentadas.

Desse modo, seguindo também as orientações de Paro (2001b) e Thiollent (1987), procurou-se em situações específicas, antepor algum tipo de questionamento ou ideia às opiniões expressas pelos entrevistados.

Apesar de alertar sobre as críticas que possam ser suscitadas a respeito de uma possível *imposição de problemática* por parte dos pesquisadores que adotam tal procedimento, Thiollent (1987: 23-24) destaca que “é justamente o questionamento que deveria superar a unilateralidade da observação do outro ao permitir uma real intercomunicação”. Dessa forma, com os questionamentos feitos durante as entrevistas não pretendíamos comprometer a espontaneidade dos entrevistados, mas problematizar algumas de suas falas, aprofundando *com eles*, como também sugere Paro (2001b), a reflexão sobre o problema pesquisado, verificando suas ponderações diante das posições divergentes e colaborando para situações de aprendizagens conjuntas.

Todavia, entendendo a escuta como parte essencial da comunicação, nosso esforço concentrou-se no ato de “ouvir” os entrevistados, uma vez que

[...] é nesse ato de ouvir quem fala sobre seu próprio fazer, na alteridade radical do seu dizer, que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica intersubjetivamente, e, por essa via, ganha densidade e significado a “democraticidade do olhar sociológico” (CONDE, 1993: 202).

A **observação participante** propiciou uma compreensão mais ampliada da realidade, uma vez que revelou uma variedade de situações impossíveis de serem captadas por meio das entrevistas.

Como destacam Minayo (1992) e Cruz Neto (1993), nas situações de observação temos a possibilidade de captar o imponderável e o evasivo da vida real. O registro minucioso das situações observadas nos permitiu, posteriormente, realizar as análises com bases em alguns detalhes que, na inexistência dessa forma de registro, não seriam possíveis. Todavia, a percepção e atenção a essa realidade é transpassada pelos valores,

interesses e opções teóricas que nos atravessam como pesquisadores e por isso, guardam também seu grau de subjetividade.

Devido à riqueza das situações observadas, decidimos por incluir na sessão **4.3.1 Um zoom sobre a Escola de Cinema**, do capítulo IV, a descrição integral de duas situações que participamos como observadores. Uma vez que suas análises são elaboradas a partir de nossas categorias interpretativas, opções metodológicas, buscas por teorizações e também por nossos posicionamento e valores, julgamos relevante oferecer ao leitor a possibilidade de acessar a descrição na íntegra dessas observações, a fim de que ele possa mergulhar com mais profundidade em ambas as situações, observar outros detalhes e realizar outras análises. As descrições e transcrições completas de todas as observações realizadas em campo, bem como das entrevistas, encontram-se em **Anexos**.

Para a **análise dos dados coletados** a estratégia metodológica de triangulação dos dados permitiu uma maior validade e uma inserção mais aprofundada nos contextos onde emergiram os fatos, as falas e as ações dos sujeitos. A estratégia da triangulação permitiu um aprofundamento da análise, uma vez que ensejou um exame multidimensional do contexto. A análise realizada através desse pressuposto permitiu o estabelecimento de inter-relação entre os fatos, as falas e as ações dos indivíduos, oferecendo uma compreensão mais abrangente dos significados construídos socialmente na relação dos sujeitos com o meio (ADORNO et al, 1994). Tal postura e procedimentos encontram relação com a crítica de Bakhtin (2010) à desvinculação do pensamento teórico com a vida.

Assevera o autor que, ao tratar apenas do geral e do universal, o pensamento teórico abstrai o homem e a situação singular em que ele está inserido. No mundo das construções teóricas, o *eu* como um ser único, como um evento, irrepitível e singular não existe, existem apenas o *eu* e o *mundo* como abstrações, o que acaba por empobrecer o fenômeno e esterilizar o pensamento teórico (BAKHTIN, 2010: 52-57).

Sugere ele que pensemos o mundo e o ser (ou seres) de modo “participante”, ou seja, sem “separar o próprio ato do produto de tal ato, e sim colocando ambos em relação entre si, procurando defini-los no contexto unitário e singular da vida como inseparáveis” (BAKHTIN, 2010: 67).

Não há como fragmentar o ato em partes isoladas, desvinculando-o daquele que está ligado a ele e que o executa: o ser que é uma totalidade – razão, emoção, histórias, vivências, cultura, sentimentos.

No caso deste estudo, as contribuições teóricas de Bakhtin nos remetem a uma questão metodológica fundamental: a aproximação da experiência investigada para, primeiro, conhecer sua história, suas singularidades, possibilidades e necessidades concretas e, depois, se inteirar dos sentidos que seus atores dão a essa experiência e, ainda, para tentar perceber as estratégias de conhecimento utilizadas, as distintas formas de lidar com ele, os elementos criativos, as expressões de sensibilidade e também a construção de laços sociais e afetivos que constroem conhecimento, geram outras palavras, motivam implicações com o outro e que são, também, experiências políticas.

Ademais, este autor nos convida a pensar o sentido da formação por meio do cinema num mundo onde a imagem ocupa um papel primordial na formação em âmbito individual e social, uma vez que corrobora discursos, significados e representações, colaborando, como destaca Serra (2011), para a *produção do comum*: saberes, sentimentos, emoções e processos de identificação.

Breve descrição dos sujeitos entrevistados e de sua relação com o cinema

Adriana Fresquet – professora da Faculdade de Educação da UFRJ. O direcionamento de seus estudos para o tema Cinema e Educação tem início em seu Estágio pós-doutoral, cujo tema versou sobre Cinema, infância e educação. Seu Estágio pós-doutoral consistiu na organização de 3 livros sobre o tema e na publicação de um artigo sobre cinema, educação especial e infância.

Professor Woody – professor de Língua Portuguesa e Literatura do CIEP Hilda Hilst. Woody foi estudante e, posteriormente, funcionário (vigia) desta mesma escola. Após finalizar o curso de Letras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, passa a integrar o corpo docente da escola. Tem uma forte relação de apreço ao cinema desde a adolescência. Conta que cruzava a cidade do Rio de Janeiro para assistir aos filmes renomados da cinematografia nacional e estrangeira.

Akira – foi estudante do CIEP Hilda Hilst e funcionário do setor administrativo da Escola. Sua relação mais sistemática com o cinema tem início a partir do Curso de Formação em cinema que realiza junto ao CINEAD em 2012.

Cabiria – formada em Psicologia pela UFRJ, atualmente realiza sua pesquisa de Doutorado com cinema junto à enfermagem infantil do Hospital Universitário da UFRJ.

Federico – formado em Licenciatura em Música, participou como formador do Curso de Formação em cinema realizado pelo CINEAD e realizou sua pesquisa de doutorado sobre o som no cinema no CIEP Hilda Hilst.

Navarro – estudante de graduação em Arquitetura, participou desde a adolescência de cursos de cinema oferecidos por ONGs do Rio de Janeiro.

Alfred – estudante de graduação em Educação Física, assim como Navarro participou desde a adolescência de cursos de cinema oferecidos por ONGs do Rio de Janeiro.

Deraldo – formado em Pedagogia pela UFRJ, atualmente é professor de Educação Infantil da Creche da UFRJ. Integrou a primeira equipe do CINEAD de 2007 ao final de 2008.

Lola – formada em Comunicação pela UFRJ tem experiência em produção cinematográfica de curtas e longas-metragens. Coordenou as aulas de cinema nas Escolas de Cinema do CIEP Hilda Hilst (município de São João de Miriti); Escola Estadual José Martins da Costa (município de Nova Friburgo) e Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho (município de Paraíba do Sul) no ano de 2013.

Outros integrantes do CINEAD são citados no capítulo IV, referente à análise de dados. São eles: Lars, estudante de História da Arte, Tizuka, estudante de Pedagogia, e Nelson, estudante de música, todos alunos graduação da UFRJ. Referimo-nos diretamente a um estudante do CIEP Hilda Hilst, Antoine, uma vez que sua experiência com o cinema na escola pareceu-nos de grande relevância para o estudo.

As entrevistas foram compostas pelos seguintes roteiros semiestruturados e abertos:

PROFESSORA COORDENADORA DO CINEAD:

1. Informações pessoais e acadêmicas
 - Nome, idade, formação
 - Trajetória na Universidade
 - Relação com o cinema
2. Questões específicas ao CINEAD
 - Como começou sua relação com o CINEAD (é o seu idealizador, foi convidado para participar etc.)?
 - Trajetória do CINEAD
 - Como os estudantes se vinculam a ele? E na prática, depois que estão vinculados, como se dá a questão da participação e do envolvimento?
 - Dinâmica de trabalho do CINEAD (escolha de temas das mostras, escolhas de filmes, divulgação, reuniões de planejamento, grupos de estudo, escolha de locais de exibição, produção de materiais, metodologia de trabalho para os debates pós-filmes etc.)
 - Maiores dificuldades para a execução do CINEAD e seus pontos positivos
3. Aspectos éticos e políticos do CINEAD na formação de professores
 - Relações entre arte e educação. Relações entre cinema e educação.
 - Dimensões ética, política e pedagógica do CINEAD e suas possíveis implicações para a formação dos sujeitos envolvidos em suas atividades.
 - Saberes e habilidades gerados/aperfeiçoados pelo CINEAD junto aos participantes.
 - Opinião sobre a constituição do CINEAD como espaço de educação das sensibilidades.
4. Relação entre CINEAD e sociedade
 - Contribuições que o CINEAD possa trazer para o público que a ele tem acesso?
 - Vinculação do CINEAD com uma sociedade mais justa e igualitária.

GRADUANDOS E GRADUADOS

1. Informações pessoais e acadêmicas
 - Nome, idade, curso
 - Trajetória escolar e acadêmica
 - Relação com o cinema
2. Questões específicas ao CINEAD
 - Como ficou sabendo do Projeto de CINEAD e o que o levou a querer fazer parte dele.
 - Dinâmica de trabalho do CINEAD (escolha de temas das mostras, escolhas de filmes, divulgação, reuniões de planejamento, grupos de estudo, escolha de locais de exibição, produção de materiais, metodologia de trabalho para os debates pós-filmes etc.). Maiores dificuldades, pontos positivos e atividades que mais gosta de nele desenvolver. Por que elas têm a sua preferência?

3. Cinema, arte e educação
 - Potencial educativo do cinema. Discorrer sobre isso.
4. CINEAD e formação
 - Papel do CINEAD na sua formação acadêmica e para vida em seu aspecto mais amplo
 - Saberes gerados/aperfeiçoados pelo CINEAD em você e nos demais participantes
 - Habilidades geradas/aperfeiçoadas pelo CINEAD em você e nos demais participantes
5. CINEAD e sociedade
 - Contribuições do CINEAD para o público que a ele tem acesso
 - Vinculação do CINEAD com uma sociedade mais justa e igualitária

PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS (questões feitas também ao ex-funcionário do CIEP Hilda Hilst)

- 1) Informações pessoais e acadêmicas
 - Nome, idade, formação
 - Trajetória escolar e acadêmica
 - Relação com o cinema
- 2) Questões específicas ao CINEAD
 - Como se deu o encontro com o CINEAD?
- 3) Cinema, arte e educação
 - Potencial educativo do cinema. Discorrer sobre isso.
- 4) CINEAD e formação
 - Papel do CINEAD na constituição do *formar-se professor*
 - Papel do CINEAD na formação dos estudantes das escolas
 - Possíveis saberes gerados/aperfeiçoados pelo CINEAD em você e nos estudantes das escolas
 - Possíveis habilidades geradas/aperfeiçoadas pelo CINEAD em você e nos estudantes das escolas
- 5) CINEAD e sociedade
 - Contribuições do CINEAD para o público que a ele tem acesso
 - Vinculação do CINEAD com uma sociedade mais justa e igualitária

CAPÍTULO IV - CENAS E IMAGENS CONSTRUÍDAS A MUITAS MÃOS

Eu sempre quis falar sobre cinema, eu sempre quis ensinar cinema, mas sempre me faltou metodologia para tal. Então o que eu mais gostei no CINEAD foi que toda semana ia um professor diferente falar sobre aspectos como edição, fotografia, som. Assistíamos trechos de filmes que eram significativos para cada aspecto, discutíamos e depois partíamos pra ação, pra produzir algo semelhante. E depois víamos os resultados, com seus erros e acertos e depois discutíamos o que tinha sido feito. O que era fantástico (Entrevista: WOODY, professor de Literatura e Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst).

4.1 Caminhos do CINEAD para a educação do olhar e para a formação em cinema

A história do CINEAD começa em 2006 quando Adriana Fresquet, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em uma das aulas da disciplina Psicologia da Educação na qual era professora, comenta com seus alunos de licenciatura suas ideias acerca de um projeto que abarcasse as relações entre o cinema e o aprender de diversas formas. O que de início era apenas a socialização de um desejo, ganha adeptos dos cursos de Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras, Artes Plásticas e História. Surge ali, na sala de aula, diante da fala provavelmente apaixonada de Fresquet, o embrião do projeto CINEAD.¹⁰⁵

Havia por parte de Fresquet o interesse pela investigação de experiências que possibilitassem a professores e alunos de escolas públicas “aprender e desaprender com cinema” (FRESQUET, 2007: 21). Para além da investigação sobre o tema cinema e educação, Fresquet pretendia desenvolver uma prática de pesquisa que simultaneamente retroalimentasse ações de ensino, extensão e de produção cultural em escolas públicas e outros espaços voltados à educação.

Aos poucos a ideia foi socializada junto a outras pessoas e agregaram-se ao grupo, além dos estudantes das distintas licenciaturas, professores da Faculdade de Educação da UFRJ, estudantes de mestrado e doutorado e professores de escolas

¹⁰⁵ Quem tem ou teve a oportunidade de acompanhá-la nas distintas atividades do CINEAD, como pudemos presenciar no trabalho de campo, percebe sua paixão e envolvimento com o tema Cinema e Educação e com todas as atividades que se aglutinam em torno dele.

públicas. Como assinalou Fresquet em entrevista, nascia uma equipe plural com uma característica comum: a paixão pelo cinema e pela aprendizagem.

4.1.1 O GRUPO DE ESTUDOS. A necessidade de formar o grupo

Para adentrarmos as ações educativas do CINEAD, abordaremos neste tópico a trajetória de seu Grupo de Estudos, desde sua criação em 2007 e as ações que tiveram origem a partir dele. No tópico seguinte analisaremos sua prática atual a partir das observações realizadas em campo.

4.1.1.1 Trajetória inicial do Grupo de estudos

Fresquet nos relatou que para pensar sobre os vínculos e as possibilidades concretas do cinema na escola, foi necessário formar um grupo com toda a complexidade que isso engendra: estudos, discussões, conflitos de ideias e posições, identificações, estranhamentos, recuos e aproximações. Segundo ela, se a pluralidade da nova equipe era um ganho, era também um desafio não apenas pela inexperiência de alguns integrantes no assunto, mas pelo desafio que toda diversidade abarca.

As atividades do Grupo de Estudos tiveram início na Faculdade de Educação da UFRJ, mas, devido à participação de professores da Escola Valter Hugo Mãe, foram transferidas para essa escola. Fresquet destaca que a participação de professoras de Literatura, Língua Portuguesa, Artes Plásticas e História dessa escola “enriqueceram a leitura, o debate e a escrita, a partir das imagens dos filmes” (2007: 29).

A equipe deu início em 2007 ao **Grupo de Estudos** cujo foco foi, desde o início, a imbricação entre cinema e a temática da infância e da adolescência, tendo como base os conceitos de *aprender, desaprender e reaprender* de Fresquet (2005; 2006).

Tais conceitos sustentam-se na hipótese de que o aprendizado é constante e ininterrupto nas mais distintas situações da vida e se dá, sobretudo, naquelas situações mais intensas afetivamente. Na constituição das subjetividades, tão importante quanto os processos de aprendizagem são os processos em que *desaprendemos* e que são, também, formas de aprender e reaprender conceitos, significados, atitudes e valores historicamente apropriados e, muitas vezes, não totalmente conscientes (FRESQUET,

2007: 47). Tais processos têm importância fundamental na quebra de determinados paradigmas de mundo e de vida e nas formas segundo as quais concebemos a nós mesmos e aos outros.

Quantos conceitos e verdades já mastigadas, nós continuamos reproduzindo quase mecanicamente, sem fazê-las próprias, sem querer ter consciência de que existem outras opções das quais nunca tivemos noção, notícia ou simples curiosidade de explorar? (FRESQUET, 2007: 48).

O aprender deixa marcas no tempo e no espaço das histórias de vida, por isso um desaprender, se entendido como “apagar” uma aprendizagem anterior, é quase impossível (FRESQUET, 2007). Tamanha é a força da irreversibilidade da aprendizagem, desaprender significa, fundamentalmente, “lembrar” as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Por isso, desaprender é algo mais que aprender coisas opostas sobre um mesmo tema, assunto, valor ou questão da vida. “Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgar-lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse”, afirma Fresquet (2007: 49).

É justamente porque não ocorre um apagamento automático de valores e crenças que eles são, de certa forma, lembrados. É no terreno dessa “lembrança” que ocorre o choque entre as verdades estabelecidas e os novos conceitos, ideias e valores. Desaprender, então, é um terreno de conflitos e desconstrução daquilo que se tinha como verdade. A fala de Federico, que se juntou ao Grupo de Estudos em 2009, refere-se a esse processo de desaprender como crise, como desconstrução e como abalo de verdades, mas também como situação de implicação e formação:

Eu tenho pensado muito, a partir dos filmes que a gente vê, das leituras que a gente tem feito no grupo e das minhas leituras pessoais e da minha relação como saber, o quanto que essas atividades nos colocam num lugar de confronto.

O ponto do confronto, eu acho que é o espaço do devir. Às vezes esses pontos do confronto na minha experiência me trazem silêncio, porque eu não consigo às vezes dar conta de quanto esses confrontos me atravessam e me desestabilizam. Então, eu acho que esses silêncios que acabam vindo disso promovem processos mentais muito relevantes pra mim enquanto sujeito e enquanto formador de sujeitos a partir dessa prática (Entrevista: FEDERICO, Licenciado em Música, ex-integrante do CINEAD).

Para Hanna Arendt (2001), uma situação de crise é resultado da percepção de que as respostas em que nos apoiávamos de antemão não nos servem mais como respostas. Para a autora, uma crise

[...] nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um

desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (p. 223).

Nessa experiência formativa que relata Federico, podemos perceber que o processo individual de geração de conflitos e de desconstrução/reconstrução de ideias preestabelecidas nem sempre é acompanhado de respostas imediatas. Esse “silêncio” a que se refere o depoente, longe de ser apático, pode ser compreendido como dúvida profícua que convida à reflexão.

Tanto para ele quanto para Arendt, esta situação desestabilizadora proporcionada pela crise é uma chamada à reflexão: é justamente nesse momento, nesse “ponto de confronto” que o sujeito se questiona a respeito das respostas e verdades que tinha de antemão.

Seu depoimento nos remete ao fato de que o espaço do aprender/desaprender é profícuo quando promove situações de crise que impelem os sujeitos a voltarem à raiz (de questões, de valores, de conceitos, daquilo que se tinha como verdade) em busca de outras – mas nem sempre fáceis e confortáveis – respostas.

Em uma experiência coletiva, tal qual o Grupo de Estudos, o aprender e o desaprender são também ocasiões em que a palavra vem à tona, circula e junto com ela emergem ideias e singularidades, cuja completude (sempre incompleta) tem o outro como fator imprescindível. Situação de aparecimento, de revelação e de diálogo nos termos destacados por Bakhtin.

Segundo Fresquet, desde o início o Grupo concebia o cinema como um substituto do olhar, arte, linguagem, escrita, pensamento, manifestação dos sentimentos e simbolização do desejo. As discussões giravam, segundo Federico, “em torno de uma possível e necessária educação e formação do olhar, de um preparo cuidadoso desse olhar para a experiência cinematográfica” (Entrevista: FEDERICO, Licenciado em Música, ex-integrante do CINEAD). Os estudos do Grupo estavam voltados para diretores e obras cinematográficas específicas e também para os diferentes componentes da linguagem cinematográfica, tendo como base, segundo publicação sobre o CINEAD,

[...] teorias do cinema e dos diferentes elementos estéticos que compõem a linguagem filmica, materializados no enquadramento e na composição, na noção de plano, no movimento da câmera, na angulação, no som e na cor, no desenvolvimento temporal da imagem, na montagem, no ‘ponto-de-vista’, na narrativa, etc. A narrativa comunica, verbalmente, mensagens que também

estão presentes na cenografia, no vestuário, na iluminação, no movimento e expressão dos atores (FRESQUET, 2007: 54).

No seu início, em 2007, a dinâmica do trabalho do Grupo de Estudos possuía o seguinte roteiro: um primeiro encontro para assistir filmes; um segundo para discussão e um terceiro para elaboração de um texto coletivo. No quarto encontro o grupo recebia um convidado que possuía alguma produção teórica sobre o filme ou sobre seu autor. As discussões eram sempre acompanhadas por leituras de textos sobre os filmes ou sobre seus autores. As reuniões tinham um caráter polifônico, uma vez que delas participavam professores de distintas áreas e níveis de ensino, além dos estudantes de diferentes cursos de graduação da UFRJ, boa parte que, posteriormente, integrou a monitoria do CINEAD.

Compunha o processo de formação do grupo a apresentação de seminários sobre determinados filmes e diretores. Tal dinâmica, segundo Federico e Deraldo (ex-integrante do CINEAD), possibilitava o estudo, a troca de conhecimentos, a ampliação do repertório, além de uma aproximação mais aprofundada e crítica que abarcava questões históricas e culturais do momento da realização do filme e as opções políticas e estéticas dos diretores. A preocupação com a estética e seu entrelaçamento com a ética sempre foi uma questão de interesse para o grupo, segundo Fresquet.

Nessa etapa inicial do Grupo de Estudos, foram analisados os seguintes filmes: *Rio, 40 graus* (Nelson Pereira dos Santos, 1956), *Brinquedo Proibido* (René Clément, 1952. França), *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1963), *Roma, cidade aberta* (Roberto Rossellini, 1945), *Limite* (Mario Peixoto, 1930), *Ganga Bruta* (Humberto Mauro, 1933), *Carnaval Atlântida* (Carlos José Burle, 1952), *O grande momento* (Roberto Santos, 1958), *Pega ladrão* (Alberto Pieralisi, 1957), *Os fuzis* (Ruy Guerra, 1964), *Assalto ao trem pagador* (Roberto Farias, 1962), *Porto de caixas* (Paulo Cesar Saraceni, 1962), *O pagador de promessas* (Anselmo Duarte, 1962) e *Terra em transe* (Glauber Rocha, 1967).¹⁰⁶

Dialogando com autores tais como Walter Benjamin, Gaston Bachelard e Adauto Novaes, o grupo teve como norte desde seu princípio a desconstrução das

¹⁰⁶ Na época da coleta de dados (ano de 2014), o Grupo de Estudos se debruçava sobre a obra de Abbas Kiarostami e sobre os trabalhos acadêmicos relacionados a ela. No ano anterior foi estudada a obra de Jean-Luc Godard que resultou na publicação *Godard e a educação* (COUTINHO, Mario Alves e MAYOR, Ana Lucia Soutto (Orgs.)). Godard e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013).

“ideias pré-fabricadas dos adultos”, a aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem da equipe com o mundo das crianças e adolescentes das obras cinematográficas estudadas (FRESQUET e XAVIER, 2008).

Importava ao grupo compreender e refletir sobre a infância a partir dos filmes. Todavia, importava também adentrar uma escola pública para conhecer o ponto de vista dos estudantes sobre a infância e a adolescência a partir de determinados filmes assistidos por eles sobre essa temática.

Sentimos necessidade de ouvir a voz das crianças acerca do que elas têm a dizer com respeito à sua infância. Queremos ver através dos seus olhos. Nós seríamos apenas intérpretes, eles são os reais protagonistas na recepção e produção de uma cultura que lhes é própria (FRESQUET e XAVIER, 2008: 30).

Desse interesse em adentrar o mundo da infância a partir de filmes e de sua leitura junto a estudantes, foi iniciado, em 2007, um trabalho piloto junto à Escola pública Valter Hugo Mãe. Nessa escola o trabalho consistiu, primeiramente, em visitas guiadas, junto aos seus alunos, à Cinemateca do MAM-RJ, para colocá-los em contato com toda a estrutura interna da instituição: o acervo, os mecanismos de projeção, os materiais filmicos, os equipamentos antigos, os rolos de filmes, seus funcionários e também para assistir à exibição de filmes e participar de bate-papos junto aos atores, diretores e outros realizadores que, ao mesmo tempo em que ouviam as percepções dos estudantes sobre as obras, matavam sua curiosidade sobre os diversos aspectos que lhes eram indagados e destacavam outras informações que julgavam relevantes para aquele público.

Essa experiência que unia parte da equipe do CINEAD, a Cinemateca e os estudantes da Escola Valter Hugo Mãe era narrada e problematizada junto ao Grupo de Estudos que, por sua vez, se propunha à reflexão sobre o exercício da troca, no qual o saber “endurecido e concluído do adulto” pudesse ser “desmascarado” e “redescoberto” num caminho de construção de aprendizagens, reaprendizagens e desaprendizagens com as crianças dos filmes e da escola (FRESQUET, 2007: 40). Na capacidade do cinema de inventar realidades e não simplesmente reproduzi-las, poderia residir a possibilidade de adultos e crianças inventarem outros tipos de experiências e relações.

Isso exigiu do grupo, segundo Federico,

Flexibilidade: se despir desse jeito de ser em que eu tenho que dominar o outro, querendo ser mais, ter um discurso melhor. São saberes que vem de fronteiras. Nessa relação dialética vai gerando novos saberes que talvez estão por vir a acontecer na medida que nós estamos experimentando, que a gente vai se dando a esses processos (Entrevista: FEDERICO, Licenciado em Música, ex-integrante do CINEAD).

Por parte dos educadores do CINEAD tratava-se de entrar e de compreender o mundo da infância e da adolescência a partir da leitura fílmica junto aos estudantes da escola. Por parte destes, tratava-se não apenas de adentrar o mundo do cinema (uma vez que parte desse mundo já era acessada por meio da televisão, de DVDs e mesmo da frequência às salas de cinema e de atividades com cinema na escola), mas de estender a participação nesse mundo, conhecendo novos filmes, frequentando outros espaços de exibição e desvendando junto com atores, diretores e outros realizadores aspectos relativos aos filmes e à sua linguagem. Os estudantes passaram a integrar um outro *nós*, uma comunidade de participação *na e da* linguagem cinematográfica.

Tratava-se, nos parece, de conceber as crianças e adolescentes como portadores de uma visão muito específica de si e do mundo. Se o cinema nos permite ver o mundo, se ele nos apresenta narrativas e protagonistas, residia nessas ações do CINEAD a possibilidade dos próprios estudantes narrarem e refletirem sobre um mundo que lhes era particular. Percebemos nesses princípios um desejo de subversão da lógica do pensamento adultocêntrico em direção à ideia de infância e adolescência como produtora de cultura e também de discursos.

Segundo Fresquet, por meio de questionários aplicados aos estudantes constatou-se que “quase 100% deles nunca tinham ido à Cinemateca do MAM e não apreciavam o cinema nacional”:

[...] eu vejo aí algumas possibilidades: de valorizar o cinema nacional, de provocar o encontro de educadores com cineastas, do cinema com a educação, de estudantes com artistas e todos os outros extras que venham por efeito em boa hora, mesmo que não sejam procurados. Nós sabemos, por exemplo, de alunos que vieram para o Cineclube e depois levaram o filme para casa e a família ficou louca porque nunca tinha ido ao cinema porque era do campo. Então esses tipos de coisas são intangíveis, inavaliáveis e são mais que ricas e não podem estar previstas. Então, a riqueza do Projeto [CINEAD] está no fato de que ele se propõe a introduzir experiências de cinema para professores e estudantes da Educação Básica dentro e fora da escola e... como é a extensão disto, como tudo isso depois é feito, todas essas coisas, para mim são muito interessantes, mas eu não tenho como avaliar, mas eu fico feliz que aconteça (Entrevista: ADRIANA FRESQUET, coordenadora do CINEAD).

Ao mesmo tempo em que a ida à Cinemateca possibilitou a ampliação do repertório dos estudantes, ela estendeu a experiência cinematográfica para outros sujeitos, propiciando outras afetações, outras extensões e outras possibilidades de comoção, uma vez que, sendo os filmes levados para as casas dos estudantes, as famílias também alargaram sua participação na experiência com o cinema.

Cabíria, que atua no CINEAD desde 2013 e que desenvolve sua pesquisa de doutorado junto às crianças da enfermaria do Hospital da UFRJ, conta que também vivenciou essa extensão e essa “contaminação” por parte dos funcionários e dos familiares dos pequenos pacientes do hospital. Segundo ela, era comum o fato das enfermeiras e das mães (que participavam da escolha dos filmes) lhes solicitarem cópias para assistir em casa junto com suas famílias.

O contato com a Cinemateca somou-se ao processo de formação dos estudantes de graduação que atuavam como monitores no CINEAD e ampliou os repertórios relativos à experiência com cinema. Deraldo, por exemplo, recorda que:

Além das escolas, a gente ia na Cinemateca do MAM ajudar a arquivar as coisas. Chegava a debulhar caixas e caixas. E aí tinha coisas de um cineasta que morreu e a gente ia lá e abria coisinha por coisinha pra botar na estante certa e também tínhamos acesso à Cinemateca (para vermos como funcionava), aos pesquisadores, aos funcionários de lá que sabiam muito sobre cinema também e às vezes selecionavam filmes brasileiros pra gente ver no próprio cinema do MAM, o que era muito bacana. E nós tínhamos encontros sistemáticos entre nós e as crianças: duas vezes por semana. E também na Cinemateca entre os integrantes pra conversar com o pessoal da Cinemateca sobre currículo, sobre a programação com as crianças, pra eles darem uma olhada e sugestões e nos dizer o que era pertinente. Então tinha essa troca que era bem rica (Entrevista: DERALDO, Pedagogo e ex-integrante do CINEAD).

No início de 2008, parte da equipe acessou o acervo fílmico da instituição, contando com a assessoria de Hernani Heffner, seu coordenador, e realizou um levantamento junto ao acervo impresso sobre o tema *infância e adolescência*.

Segundo Fresquet, diante da “riqueza da descoberta” na Cinemateca, foram incluídos na sistematização todos os demais documentos que abordavam o tema *cinema e educação*. O material sistematizado compôs apresentações em seminários no Grupo de Estudos.

Na imersão junto à biblioteca da Cinemateca, o grupo de alunos-pesquisadores encontrou, além de importantes catálogos sobre a filmografia brasileira, um farto

material sobre cinema e educação que se referia à infância e à adolescência em excelente estado de conservação (FRESQUET, 2008: 28).

Sob a orientação Rafael Luna, coordenador do setor de documentação da Cinemateca, parte do grupo participou, em 2008, da catalogação dos filmes na temática *cinema e infância*, e outra parte recebeu sua orientação para o planejamento das aulas de Cinema que, posteriormente, seriam iniciadas na Escola de Cinema da Escola Valter Hugo Mãe. Segundo Fresquet (2008: 28), Luna foi “um outro” que teve uma importância decisiva no processo de aprender, desaprender e reaprender do grupo.

Encontrar catálogos incompletos se manifestou como um problema, inicialmente, mas desse problema, surgiu uma troca efetiva que rende frutos para as duas partes nesta parceria. Tal fato aprofunda a pesquisa dos bolsistas no conhecimento da filmografia brasileira, ganha aprofundamento e fundamentação no processo de pré-produção da Escola de Cinema, ao mesmo tempo em que contribui modestamente com a organização do material de documentação do Museu de Arte Moderna. Essa é uma das formas mais nítidas para identificar uma experiência de desaprender, como experiência de alteridade coletiva: virar pelo avesso os problemas e torná-los possibilidades de aprendizagem para todos.

4.1.1.2 Um zoom sobre o Grupo de Estudos atual

Nos dois encontros do Grupo de Estudos que acompanhamos, presenciamos um contexto forte de troca entre seus integrantes e a potência de um trabalho de formação em conjunto e, em particular, de um grupo tão plural. Dos encontros participavam cerca de 20 pessoas, dentre elas, professores da UFRJ, estudantes de pós-graduação, integrantes do CINEAD (estudantes de graduação e pós-graduação da UFRJ), professores de escolas públicas, professores do Instituto Fio Cruz, orientandos de Fresquet e duas moças com deficiência visual grave: uma era funcionária da UFRJ e a outra, do Instituto Hermeto Pascoal. E numa delas, bastante comunicativa e participativa, notamos sua dificuldade visual somente quando vimos que uma bengala estava ao seu lado. Era visível seu empenho e interesse em participar das discussões. Suas falas se apoiavam na bibliografia do encontro e em outras possivelmente já estudadas.

Durante a observação foi notória a autocrítica e a preocupação com a formação do olhar e da sensibilidade estética da equipe. Em um dado momento, ao referirem-se ao livro de Abbas Kiarostami discutido no encontro, foi questionado o fato da falta de

atenção, por parte do grupo, às imagens do livro: “alguém aqui se deu conta de que passamos direto ao texto, sem fazer uma leitura sequer das imagens? Nós trabalhamos com imagens, com pontos de vista, nós sabemos a importância e a força que carregam as imagens, e essa é também uma limitação nossa”, questionava uma das integrantes.

Diante das falas e posicionamentos dos participantes, nos pareceu um desafio para o Grupo a formação em leituras da imagem que aproveitasse o potencial do próprio grupo, uma vez que alguns deles detinham um bom conhecimento nessa área.

Outra situação que nos pareceu bastante forte e desestabilizadora, mas ao mesmo tempo mobilizadora e geradora de mais conhecimento foi motivada por um momento de audiodescrição: Federico, encarregado da apresentação do livro de Kiarostami levou um curta-metragem do mesmo diretor para ser assistido e discutido pelo grupo. Enquanto o filme era projetado, ele realizava a narração para as duas moças com deficiência visual. Mesmo improvisada, sua narração foi muito interessante. Ao final, sua intervenção foi elogiada inclusive por uma professora do Instituto Hermeto Pascoal que também participava do encontro.

Apesar do reconhecimento coletivo do mérito da audiodescrição feita por Federico, a equipe destacou essa questão como uma outra limitação do grupo e chamou atenção para o fato da distinção entre narração e leitura de imagens: “não basta narrar a história, é também necessário pensar em *como lemos* as imagens com a participação de pessoas cegas”, destacou uma professora.

Dessa provocação surgiram, dentre os integrantes do Grupo de Estudos, alguns questionamentos: na audiodescrição, como trabalhar toda a complexidade de um filme diante de sua rapidez? Um filme como o de Kiarostami permite narrar e aprofundar um pouco mais seus detalhes, uma vez que possui planos longos e uma narrativa mais lenta. Todavia, como e o que fazer diante de uma narrativa mais rápida e com planos mais curtos? Como trabalhar a questão dos diversos elementos que aparecem numa cena (cores, pessoas, profundidade, claro-escuro, tons esfumados) se todos esses elementos aparecem amalgamados nas imagens?

Além disso, atentou-se também para a questão política da leitura de imagens: “como narrar a imagem sem nos colocarmos nela? A imagem nos afeta”, questionou uma integrante. Dessa forma, a audiodescrição foi problematizada como tradução, como

exposição de um ponto de vista e em seu caráter de não neutralidade, uma vez que carrega as impressões, as percepções e mesmo a atenção daquele que está audiodescrevendo.

Há nessas indagações uma preocupação com a leitura estética, mas também com a leitura ética da imagem que não se desvincula das leituras de mundo, tanto daquele que descreve/lê a imagem, quanto daquele que escuta/lê a audiodescrição. Nota-se a preocupação com a condição de sujeitos de ambos. Aquele que faz a audiodescrição possui valores, uma visão de mundo, uma sensibilidade singular e sua leitura e tradução da imagem também carrega aquilo que ele é. Aquele que escuta a audiodescrição, mesmo privado da visão, possui uma ideia própria do mundo e tem dimensões muito pessoais da sua experiência que compõem sua escuta.

O tom provocativo e inquieto do Grupo com relação à aprendizagem de seus próprios integrantes demonstrou, a nosso ver, uma implicação ética com sua formação e, em consequência, com a formação que se estende a outros. A sensibilidade estética pareceu fortemente atrelada à sua dimensão ética e a própria formação do grupo foi colocada como tarefa, como uma responsabilização que pretendia a extensão ao outro, por isso podemos falar em um *ato responsável* nos termos elaborados por Bakhtin (2010: 85). Para o autor,

Quando tenho experiência direta com um objeto, quer dizer, quando de fato estou fazendo alguma coisa em relação a ele, esse objeto entra novamente em relação com alguma coisa que me coloco como tarefa, e que adquire densidade na minha relação com ele.

Nesse episódio da audiodescrição e da leitura de imagens, a preocupação com o outro, a atenção para o fato de que ele existe e para o fato de que essa existência não pode ser indiferente, pareceu-nos expressar-se fortemente. Ele evidenciou também uma situação polifônica que não marginaliza, desabona ou ignora determinadas vozes. Ao contrário, a atenção e implicação junto a elas, a problematização das situações que limitam o diálogo e obstaculizam uma verdadeira polifonia da igualdade, imprimiram movimento à polifonia do grupo e à fluidez desse mesmo diálogo.

Parece-nos claro nestas passagens a preocupação com o olhar e com a imagem como fatos políticos e também com as políticas do olhar. Desse modo, a situação observada nos remeteu a algumas indagações: não apenas *quais* imagens, mas *como*, de que modo se veicula e se difunde as imagens cinematográficas junto aos educandos e

aos educadores de escolas? Como trabalhar um olhar “cavador de sentidos” (MARTINS, 2011) junto aos estudantes privados ou não da visão? Como trabalhá-lo entre os próprios educadores? Como levar adiante essa tarefa de ultrapassar a reconhecimento e aprofundar, junto aos professores as inquietações presentes na imagem para, depois, estendê-las aos educandos?

O *lote de partida* de filmes (ao qual nos referimos no segundo ponto da alfabetização cinematográfica) nos parece um aspecto fundamental da questão *quais imagens ofertar à formação de professores e estudantes*. No caso do CINEAD, esse lote inicial referiu-se às produções cinematográficas consideradas relevantes em termos estéticos, políticos, históricos e de seu conteúdo das décadas de 1950 e 1960. Posteriormente, outras produções agregaram-se a este lote inicial, tais como os filmes de Abbas Kiarostami, Jean-Luc Godard, Eduardo Coutinho, Sandra Kogut, Petrus Cariry, Kleber Mendonça Filho e outros. No caso da ida à Cinemateca do MAM, aos estudantes da Escola Valter Hugo Mãe também foi ofertado um lote inicial de filmes considerados relevantes pela equipe de educadores do CINEAD e da Cinemateca. Em seguida, nos trabalhos desenvolvidos nesta mesma escola por meio da Escola de Cinema do CINEAD (seção 4.3 deste capítulo), esse lote foi se ampliando junto a longas e curtas-metragens de pequenos e grandes cineastas.

Da mesma forma, consideramos que, num outro contexto, ao lote inicial de obras consagradas e outras que façam sentido para cada realidade em formação – seja ela uma escola, uma universidade ou outro espaço educativo – podem somar-se outras produções relevantes, de modo que o acervo da instituição se amplie gradativamente de acordo com descobertas, novos contatos (com diretores, filmes, épocas) e lançamentos. No caso de escolas, além da disponibilização de lotes por parte das Secretarias de Educação, as instituições devem ter autonomia para adquirir (via verba orçamentada) filmes que estejam em consonância com seus projetos pedagógicos e suas necessidades.

Depois – e aí passamos a pensar no *como veicular imagens* – é importante que tais conteúdos cinematográficos sejam disponibilizados em distintas circunstâncias, tais como exibições coletivas para variadas turmas, mostras para a comunidade externa, situações pedagógicas específicas com determinadas turmas e momentos de leitura fílmica juntos aos professores em situações de formação coletiva fora (em Cinematecas, Cineclubes, salas de cinema, universidades e junto às equipes de realizadores, por

exemplo) e dentro da escola (tais como os horários de formação coletiva previstos nas cargas horárias dos docentes). Da mesma forma que a leitura de textos está presente nos momentos de formação em serviço – dentro e fora da escola – a leitura filmica, que pode contar com a contribuição de diversos profissionais da área do cinema, também deve estar.

Prover a escola de um lote (sempre em construção) de produções cinematográficas criteriosamente selecionadas e, a partir disso, engendrar um trabalho de formação e de ampliação de oferta para os olhares junto a educadores e estudantes é, a nosso ver, uma forma popular de trabalho com o cinema na escola nos termos que abordamos na seção 2.3.1 do Capítulo II.

Ao passo que o CINEAD busca ampliar os repertórios e o contato com distintas situações e sujeitos que compõem o mundo do cinema, que busca realizar uma formação que promova a crítica e a crise num sentido profícuo, bem como a revisão do próprio lugar, e que inclui professores e estudantes (da universidade e de escolas) em um *nós* que conhece e reflete sobre o cinema de um outro lugar, ele promove um trabalho popular entre cinema e educação.

Dar-se conta da aliança estabelecida entre técnica, ética e estética, aperceber-se do fato de que determinadas opções podem afetar valores e disposições éticas diante do outro, conhecer os posicionamentos políticos dos diretores e outros realizadores, envolve o debruçar-se atentamente, criticamente, mas também criativamente sobre a arte cinematográfica, aspectos que ajudam a compor a curadoria educativa proposta por Martins (2011).

Por meio de distintas situações formativas que compõem uma curadoria educativa, os professores podem acercar-se de elementos que os capacite para mediar, junto aos estudantes, leituras filmicas escavadoras de novos e diversificados sentidos, provocando-os para interpretações críticas e criativas relativas à estética e aos conteúdos dos filmes.

Na situação formativa observada, percebemos também a leitura crítica destacada por Freire (2003, 2009): aquela que conduz à curiosidade, à indagação, ao desvendamento da razão de ser das coisas e dos fatos, à saída da superficialidade em

direção à raiz e à tomada de consciência e responsabilização consigo e com os outros, o que colabora para os processos de leitura e reescrita do mundo em outras bases.

Soma-se à formação processual, contínua, crítica e reflexiva do Grupo, a busca por interlocutores diversos e a ampliação do repertório de vozes que isso implica. A parceria com a Cinemateca, por exemplo, nos pareceu uma situação profícua para todos os envolvidos, uma vez que possibilitou adentrar um outro espaço e explorá-lo em suas inúmeras possibilidades formativas. É muito provável que a frequência dos monitores do CINEAD a essa instituição tenha colaborado significativamente para ampliação de seu repertório, para uma dimensão paralela, mas não menos significativa, de sua formação, uma vez que adentraram esse outro lado do cinema e passaram a constituir esse “*nós*” que conhece o cinema de um outro lugar e que, de certo modo, se torna uma autoridade diante dele.

Deraldo, que atualmente é professor de Educação Infantil na Creche da URFJ, recorda:

Com o CINEAD eu tive oportunidade de assistir na sala de cinema do MAM um filme do Humberto Mauro. Um filme da década de 1910, 1915, um filme lento, mas bellissimo. E agente levou as crianças desafiando isso, porque eles são mais desse tempo da rapidez do que nós (Entrevista: DERALDO, Pedagogo e ex-integrante do CINEAD).

Outra situação de aprendizagem e possibilidade de construção de um discurso sobre cinema, também parece ter sido bastante significativa para sua formação:

No CINEAD, uma das últimas resenhas que eu fiz foi sobre o filme Silêncio, do Bergman, que eu talvez não tivesse assistido em outra situação. Um filme super lento, mas se você entra nele, no clima (...) pô, coloquei na minha resenha: nesse filme o silêncio grita. Nesse filme o silêncio é que tá gritando. O silêncio daquela mulher que tá sofrendo... e não tem nada ali, mas você fica: ‘pô, mas e agora?’. E querendo também um pouco ver. E o que eu acho legal trabalhar nessa linguagem é que num filme como esse, pronuncia alguma coisa, tem algum elemento que você acha que não tem nada a ver, mas, justamente é aquilo que te faz ver de várias maneiras (Entrevista: DERALDO, Pedagogo, ex-integrante do CINEAD).

Evidentemente que alguns poderiam nos inquirir que esta situação descrita do Grupo de Estudos é, de certa forma, ideal, uma vez que conta com um grupo que possui apreço pelo cinema, predisposição ao desafio, mostra-se aberto a essa discussão, academicamente interessado no assunto e encontra-se junto a uma líder que motiva e irradia sua estima pelo cinema. Poderiam questionar, ainda, que essa realidade não é a de grande parte das escolas, nas quais um projeto com cinema teria que contar com a

disponibilidade de tempo de docentes e outros envolvidos, com seus interesses diversos, motivação e postura aberta ao novo e ao outro na escola.

A nosso ver, um engajamento como o de Fresquet é importante, certamente, mas não suficiente para que uma mudança ocorra efetivamente, uma vez que o papel do grupo é fundamental e muito mais forte que a convicção de um indivíduo isolado. Além disso, o choque com as resistências, com as diferentes expectativas e com os tempos de apropriação do novo por cada um também são fatores decisivos. O ideal é que o grupo queira essa modificação, e quando pensamos no trabalho coletivo na escola, podemos realmente esbarrar em resistências e polêmicas muitas vezes inférteis. Todavia, além desse “querer”, outras dimensões não podem ser ignoradas, pois elas são também bases fundamentais para um trabalho a contento com cinema na escola. O querer é muito importante, mas apenas ele não basta.

A existência de uma estrutura material (equipamentos, filmes, livros e espaço adequado) que torne possível as ações; a inclusão de um tempo institucional para reuniões e aperfeiçoamento do grupo; a possibilidade concreta de diálogo com outros atores no sentido de ampliação efetiva do repertório (especialistas, técnicos, atores, realizadores, diretores, visita a outros espaços) e também possibilidades reais – incluídas em processos de formação contínua – de fruição da obra de arte cinematográfica, são fundamentais para que um trabalho como esse tome corpo, motive e tenha continuidade.

Para Fantin (2008), é imprescindível que o professor passe por um processo de formação que possibilite uma mediação estética sistematizada, deliberada e qualificada (envolvendo situações de reflexão, interpretação, avaliação e julgamento) diante do conteúdo estético.

Da mesma maneira que na escola existe espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver espaço para a formação estética nas linguagens da arte e das mídias como forma de compreensão do mundo, das culturas e de si próprio (FANTIN, 2008: 45).

A polêmica também nos pareceu uma condição essencial para o crescimento da equipe. Ela desestabilizou, mas imediatamente foi ressignificada como desafio e impulso à mudança. Ela se afigurou como um importante fator de reflexão, busca e crescimento.

Em outras situações a polêmica pode travar, levar ao embate estéril. Esse grupo, evidentemente, tem uma característica própria da maturidade, da indagação constante, da crítica, da postura científica. Por mais que nem todos os integrantes estejam habituados a estabelecer esse tipo de relação entre teoria e prática, parecem impelidos a isso pelo coletivo. É como se ele movesse para isso. E obviamente, essa configuração é mais propícia a um resultado exitoso.

A prática formativa do CINEAD como um modo de “consciência antecipatória” (Canclini, 1980) nos oferece elementos para vislumbrar uma utopia no sentido freireano da palavra, abrindo lugar para o possível. Tais elementos têm implicações didático-metodológicas e também éticas: a ideia freireana de formação como processo contínuo, como inacabamento; a valorização da aprendizagem *com* o outro, o respeito ao seu ponto de vista – fundamental, como destaca Martins (2011), para os processos de mediação cultural dialógica; a coragem indagadora e um espírito inquieto que também destaca Freire (2010); a busca por interlocutores diversos; a dedicação ao estudo e uma postura que vá além do óbvio; a disponibilidade para a troca de ideias e impressões; a revisão crítica do próprio lugar; o aproveitamento das potencialidades e saberes dos membros do próprio grupo e a ideia do grupo como um manancial de possibilidades de troca e transformação, de reposicionamento de lugares e intercâmbio de saberes, no sentido em que os papéis e responsabilidades possam ser alternados e co-responsabilizados.

No âmbito das práticas universitárias, consideramos que o CINEAD compõe esse leque de “comunidades” formativas, essas que, como salientamos anteriormente, propiciam formas de aparecimento no mundo público, comprometimento com o outro, construção conjunta da palavra e imersão na pluralidade. A nosso ver, ao mesmo tempo em que o Grupo de Estudos configurou-se como uma experiência polifônica nos termos elaborados por Bakhtin, como uma situação composta por diversas vozes com diversos matizes e entonações, foi também um lugar de exercício da política como sociabilidade, como um modo de encontro, do estar junto e de tudo que essa experiência implica.

Criar laços intelectuais e afetivos, filiar-se à ideias e visões de mundo, ampliar diferentes repertórios, rever posições, aprofundar o relacionamento com a comunidade externa à universidade são apenas alguns de seus promissores aspectos.

4.2 Cinema e formação na escola – O prenúncio da Escola de Cinema do CINEAD

Formar professores para trabalhar com o cinema na escola de uma forma diferente da qual ele é comumente trabalhado. Esse era o desafio do CINEAD. E, mais do que formá-los, colaborar para a continuidade dessa inserção do cinema na escola. Outro desafio que estava posto.

Em 2012 teve início o **Curso de formação em cinema** voltado para professores e outros educadores de escolas públicas e organizado pelo CINEAD. Ele estava aberto a funcionários e professores do Ensino Fundamental e Médio das distintas disciplinas que tivessem interesse em desenvolver posteriormente nas escolas o que foi denominado como *Escola de Cinema*.¹⁰⁷

O curso foi realizado em duas etapas, tendo a primeira 15 dias de duração (durante o mês de julho, de segunda a sábado das 8h às 12h) e a segunda acontecendo em todos os sábados do semestre (tendo cada encontro 8hs de duração). Na primeira etapa foram selecionados 6 professores que desenvolveriam a Escola de Cinema em três escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro (sendo dois professores por escola). O critério de escolha baseou-se na participação, envolvimento e compromisso em iniciar a Escola de Cinema na própria escola. Ao término desse curso e após aprovação em editais, o CINEAD dotou tais escolas de equipamentos, filmes e outros materiais para que fosse dado início às atividades da Escola de Cinema.

Para a realização desse processo de formação, o CINEAD contou com a consultoria do professor e cineasta francês Alain Bergala. Bergala assessorou em 2000 o Ministério da Educação francesa na construção de um amplo projeto de implantação dos estudos do cinema nas escolas do país.

O pensador francês trouxe para o curso de formação junto aos educadores brasileiros o princípio de que a aprendizagem cinematográfica na escola deveria ultrapassar as abordagens comumente realizadas de análise do conteúdo e se configurar

¹⁰⁷ Também puderam participar do curso os orientandos de Fresquet, professores de Instituições privadas de Ensino, estudantes de graduação e pós-graduação da UFRJ.

em uma imersão na linguagem cinematográfica. Era necessário, então, aprender sobre cinema, sobre as formas de fazer cinema e de pensar o mundo por meio do cinema.¹⁰⁸

Segundo o pesquisador e cineasta, há uma pedagogia intrínseca em diferentes cineastas que se materializa em seus distintos estilos, opções estéticas, filiações políticas, contextos culturais e históricos. Daí o interesse, destacado anteriormente, do Grupo de Estudos do CINEAD em estudar as pedagogias de determinados cineastas, tais como Godard e Kiarostami.

Ao invés de uma pedagogia com imagens, Bergala propõe uma *pedagogia da imagem* que tenha como uma de suas bases o trabalho com fragmentos de filmes, a *pedagogia do fragmento*.

O trabalho com fragmentos de filmes proposto pela *pedagogia do fragmento* não se basta a disponibilizar aos aprendizes somente trechos de filmes. Certamente que essa disponibilização não está descartada, uma vez que as intenções e proposições do professor irão determinar uma assistência completa ou fragmentada do filme. O que essa pedagogia propõe é um mergulho em determinadas partes das obras para perceber como os autores trabalharam aspectos tais como luz, som, disposição dos objetos, planos, movimento de câmera, enquadramento, passagem de uma cena a outra e, posteriormente, ensaiar com os aprendizes (professores e estudantes de escolas) experimentações semelhantes às realizadas pelos cineastas.

Para além de um didatismo vertical (de um que sabe a outros que aprendem) e linear (um discurso típico de sala de aula, de uma palestra ou conferência), Bergala propõe uma metodologia que coloque em relação diferentes fragmentos de obras cinematográficas, cujo foco não é a absorção de informações, mas o *prestar atenção*, o *reparar e o atentar* conjunto de professores e alunos para essas relações múltiplas em obras que são distintas em opções estéticas, estilos, intenções autorais e pontos de vista (BERGALA, 2007).

Nas aulas de cinema assistidas durante o trabalho de campo (seção 4.3 deste capítulo), devido à duração pouco prolongada das aulas, curtas-metragens nacionais e estrangeiros eram exibidos aos estudantes. Geralmente eram exibidos mais de um curta-

¹⁰⁸ LEANDRO, Anita. Uma questão de ponto de vista. In: Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica. Disponível em: <http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf>. Acesso em 07 out. 2014.

metragem (no caso de curtas com 5 a 10 minutos). Dessas obras, selecionavam-se alguns fragmentos para serem observados com mais atenção, postos em relação, e, em seguida, realizavam-se experimentações cinematográficas tendo-os como base. E assim, os fragmentos ofereciam suporte e “davam ideias” para as posteriores criações. Numa atitude próxima ao mestre ignorante de Rancière (2002) presenciamos a inversão do sistema explicador, a possibilidade do relacionamento direto com a obra e a formulação de perguntas a ela.

Para o trabalho com a referida pedagogia, Bergala organizou, junto ao centro de documentação pedagógica do Ministério da Educação francês, o material L'Eden Cinéma.¹⁰⁹

De acordo com orientações de Bergala, durante o curso oferecido pelo CINEAD, os professores se debruçaram sobre dez aspectos da linguagem cinematográfica: 1) enquadramento; 2) fazer de conta e tomar posições; 3) ensaiar modos de ver: construir pontos de vista; 4) ensaiar modos de ouvir: construir pontos de escuta; 5) ocultar/revelar; 6) colocar em relação; 7) crer e duvidar; 8) descronologizar e intensificar o tempo; 9) inventar e 10) criar sentidos.¹¹⁰

Sobre a participação no curso, o professor Woody enfatiza:

Eu sempre quis falar sobre cinema, eu sempre quis ensinar cinema, mas sempre me faltou metodologia para tal. Então o que eu mais gostei no CINEAD foi que toda semana ia um professor diferente falar sobre aspectos como edição, fotografia, som. Algumas vezes assistíamos trechos de filmes que eram significativos para cada aspecto, discutíamos e depois partíamos pra ação, pra produzir algo semelhante. E depois víamos os resultados, com seus erros e acertos e depois discutíamos o que tinha sido feito. O que era fantástico (Entrevista: WOODY, professor e Literatura e Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst).

O “mestre ignorante” de Rancière que dialoga com a pedagogia de Bergala, ao contrário do “professor explicador”, não teme se despir de conhecimentos preconcebidos e endurecidos e oferecer aos seus alunos a possibilidade de se

¹⁰⁹ Além do livro Hipótese cinema, que resume o pensamento pedagógico do projeto institucional de que Bergala participou, o autor dirigiu a coleção L'Eden Cinéma. A coleção compõe diversos textos e documentos audiovisuais destinados à utilização em salas de aulas e 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. A coleção inclui também filmes de ficção e documentários de diferentes cineastas.

¹¹⁰ A descrição de cada um desses pontos pode ser encontrada em Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica disponível em: <http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf>. Acesso em 07 out. 2014.

relacionarem diretamente com o conhecimento, encorajando-os à formulação de perguntas e buscas de respostas. Esse princípio pedagógico independe do fato dos aprendizes serem crianças e adolescentes ou os professores de uma escola.

No caso do processo formativo desenvolvido junto aos professores, pelo que percebemos por meio das falas de alguns entrevistados, não lhes foram oferecidas fórmulas, estratégias ou sequências didáticas a serem realizadas posteriormente com seus alunos, mas realizadas provocações que os colocaram diante das obras, impelindo-os às perguntas e à construção conjunta de respostas diante dos fragmentos.

A fala anterior do professor Woody denota fortemente esse fato. Parece-nos que há mais preocupação com o encontro entre obra e espectador, com o atravessamento da experiência, com a marca que ela possa imprimir nos sujeitos (no sentido benjaminiano) e com o potencial provocativo inerente à obra, do que com a explicação exaustiva e professoral sobre ela.

Essa marca, essa possibilidade do encontro promovida por atividades como esta, vem impressa na fala de Cabéria:

[...] nunca tinham me feito ver cinema como me fizeram ver naquelas duas semanas. E eu nunca fui muito ligada em cinema, inclusive eu até brincava dizendo que eu não gostava de cinema e eu descobri no CINEAD que eu não gostava era de filme ruim... Na verdade nunca me ensinaram a ver cinema, eu não sabia ver cinema. Então eu lembro que foi uma coisa pra mim encantadora. Eu lembro do Hernani [coordenador da Cinemateca do MAM do Rio] mostrando o filme Mutum e junto com a gente mostrando como é que a cena tinha sido construída... então, o exercício dos planos, os Minutos Lumière que a gente fez e depois os comentários da Anita [professora da Escola de Comunicação da UFRJ]. Assim, era um curso com uma equipe de altíssimo nível de cinema. Era um nível de sofisticação de leitura da imagem que eu nunca tinha visto. E aí fiquei naquelas duas semanas meio maravilhada, fazendo aqueles exercícios e adorando aquele processo todo de criação (Entrevista: CABÉRIA, Psicóloga, doutoranda em Educação. Desenvolve atividades com cinema no Hospital da UFRJ por meio do CINEAD).

Essa prática que se atém menos à transmissão de informações sobre a obra e mais ao estímulo, à provocação de questões e ao encontro com ela, parece também estar impregnada na postura do professor Woody quando ele relata seu trabalho com cinema junto a seus alunos do Ensino Fundamental e Médio:

Eu procuro mediar, mas também procuro não parecer que sou o dono da verdade. Muitas vezes eles falam coisas que eu não havia percebido. Então peço para eles falarem mais. O importante é eles perceberem que eles também podem. Que eles também podem teorizar sobre aquilo.

Por exemplo, eu passo pra eles um corte, uma cena de um filme surrealista e eles dizem: ‘eu não entendi’, ‘tá, você não entendeu, mas isso de alguma forma mexeu com você? A gente tem que entender tudo? Eu só gosto daquilo que eu entendo?’.

Quando você começa a perceber que mais entender você pode sentir e que por ser sensação, verbalizar isso não é tão importante ou, talvez, nem seja possível... eu acho que o cinema provoca essa consciência com relação a você, com relação ao outro (Entrevista: WOODY, professor de Língua Portuguesa e Literatura do CIEP Hilda Hilst).

Navarro, integrante do CINEAD, também tem uma fala muito interessante a este respeito quando se refere à Escola de Cinema desenvolvida no Instituto Hermeto Pascoal – IHP:

Eu sempre volto pra essa questão de desenvolver o olhar, porque pra mim é a parte mais importante (...). E eu tento sempre trabalhar a potência, mas sem deixar a deficiência de lado. Eu vejo também que hoje a turma tá muito mais unida. Antes tava muito mais separado. Eu vejo meu papel também como o de mostrar que eles não têm limites. Ajudar eles perceberem que eles podem fazer o que eles quiserem. É isso. É eles se esforçarem e correr atrás do que eles querem. Porque nenhum dos alunos que está lá é obrigado a fazer a aula. Estar ali fazendo cinema é uma quebra de limites que ninguém tinha mostrado pra eles antes. E acho que essa ideia de que eles não têm limites, que eles podem fazer tudo que eles quiserem é a mais importante (NAVARRO, estudante de Arquitetura, monitor do CINEAD).

As falas de Woody e Navarro nos remetem a dois elementos importantes. Primeiro, quando ambos referem-se às suas práticas docentes, subjaz nos dois depoimentos a ideia do professor e do estudante como espectadores emancipados (RANCIÈRE, 2010): aqueles que se encontram em pé de igualdade intelectual com as criações artísticas e do espetáculo para tirar suas próprias conclusões e fazer suas próprias leituras. Para Rancière (2002) o princípio da igualdade repousa no fato de que todos são capazes – dentro de suas possibilidades singulares, de seus ritmos, de seus conhecimentos prévios – de dialogar com o conhecimento e de chegar até ele. *A igualdade é o ponto de partida e não de chegada*. O caso de Navarro é ainda mais interessante, uma vez que ele coordena as aulas de cinema com estudantes cegos do IHP. A fala dele nos parece impregnada por esse princípio de igualdade e por uma responsabilidade pela formação dos estudantes que ele, ao mesmo tempo, compartilha com eles. No sentido bakhtiniano, Navarro coloca a si e aos estudantes como *tarefa*, colaborando para participações e responsabilizações conjuntas em um processo que entendemos como coformativo.

Outra fala de Navarro também nos parece muito significativa no que tange a essa questão da igualdade como princípio:

E cada aluno tem uma habilidade maior com alguma coisa né, por exemplo, tem uma aluna lá do IHP que tem 16 anos e tá sempre quieta num canto desenhando, e ela desenha muito [bem]. Então ela tem muito mais facilidade para criar histórias do que outros alunos de 16 anos que quando pegam a câmera... [se saem muito bem]. Então a ideia é pegar as habilidades melhores de cada um e colocar mais desafios pra eles. Essa coisa de conversar com eles no começo da aula, me ajuda muito a entender as possibilidades de cada um.

Acho que tem também a parte deles aprenderem a trabalhar em grupo. Por eu ver que aquele cara é melhor em câmara, que aquele outro é melhor contando histórias, eu posso colocar os dois juntos e fazer eles trocarem conhecimentos. E eu sempre faço isso: coloco eles para trocar conhecimento. Coloco um que sabe mais com um que sabe menos. E na verdade, eles mesmos acabam fazendo isso. Eles acabam se juntando com seus opostos de alguma forma (NAVARRO, estudante de Arquitetura, monitor do CINEAD).

Depois, quando Woody relata sua participação como aprendiz no curso pare-nos presente uma preocupação forte com a troca de impressões e com a vivência entre os professores aprendizes, uma vez que ele enfatiza em seu depoimento que eles assistiam aos fragmentos, discutiam, produziam algo, assistiam esse algo produzido e o discutiam novamente. Mostra-nos também como esse exercício da palavra que vem à tona, do diálogo, da singularidade que é expressada por meio das imagens e das opiniões sobre elas são bastante valorizados. Reside aí, a nosso ver, um forte vínculo entre ética e estética na formação docente,¹¹¹ entre o *mundo da vida* e o *mundo da cultura*, salientados por Bakhtin (2010).

Para Bakhtin (2010), o *mundo da vida* é o que abarca a dimensão onde criamos, onde expressamos nossa individualidade e nossos desejos. É o nosso mundo de cada dia, onde, por meio de nossos atos – que são únicos e irrepetíveis – nos expressamos singularmente, construímos e somos construídos. O *mundo da cultura*, por sua vez, é a dimensão onde se objetiva o ato da atividade de cada um. É o mundo da abstração onde os acontecimentos ocorrem sem essa nomeação do *eu*, porque se refere a grupos, gêneros, situações e categorias universais.

Ambas as dimensões, segundo Bakhtin, se completam, uma vez que não há como conceber o mundo e sua realidade sem abstrações que orientem nossos pensamentos e ações. Mas essa abstração não pode, de modo algum, apagar o ser, a pessoa concreta, suas necessidades, sua história e singularidade. É justamente a

¹¹¹ Vínculo que como já exploramos não se dissocia na obra cinematográfica, ao contrário, é uma de suas situações fundantes.

complementaridade entre *mundo da vida* e *mundo da cultura* que compõe nossa realidade.¹¹²

Ele nos sugere que olhemos o mundo como um Jano, em duas direções opostas, mas essencialmente complementares: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive (BAKHTIN, 2010: 43). A abstração, como nos diz Faraco (2010: 151) é inevitável. Inaceitável é transformar o mundo da abstração no mundo como tal.

Parece-nos forte a possibilidade dessa experiência do CINEAD em não simplesmente promover a multiplicação de pontos de vista sobre determinados aspectos das obras, mas de possibilitar experiências estéticas que são também experiências de mundo e com o mundo próprias do ato criativo de reinvenção de si. Desse modo, arriscar-se por meio desses exercícios à criação e ao seu inesperado é proporcionar ao professor situações de contato com a unidade objetiva dos conhecimentos cinematográficos, mas também de expressão de suas singularidades próprias, de construção e reconstrução destes mesmos conhecimentos e de formulação e reformulação de si, de escritas e reescritas de si e de mundo.

A este respeito, a fala de Cabíria é muito significativa, uma vez denota essa relação entre objetividade e singularidade, assim como uma concepção de arte em sua dimensão indissociável entre ética e estética e também como possibilidade política de transformação da vida:

Se eu não levar em consideração que aquilo é um gesto de criação, é uma escolha a câmera estar aqui e não estar ali, que o ritmo que eu escolhi mostrar me propiciou um momento de pensar... sei lá, se eu levar uma criança para ver uma determinada obra de arte que vai me gerar um impacto, um pensamento, e que alguém escolheu provocar aquilo ali, então eu to pensando: bom, eu sou capaz de provocar o outro. Se todas as coisas são inventadas, elas não estão dadas... isso é uma primeira coisa que eu tenho sentindo com as imagens, isso é uma primeira coisa que eu tenho visto com essa formação que eu não tive, é essa potência da criação e que essa criação pode gerar de desconforto, de deslocamento. Então, nossa, isso não pode ser mais transformador e mais político (Entrevista: CABÍRIA, doutoranda em Educação, Psicóloga. Desenvolve atividades com cinema no Hospital da UFRJ por meio do CINEAD).

Acreditamos que para um professor aprendiz, fazer cinema na escola é se aventurar ao novo junto com o aluno, é objetivar e singularizar, é interseccionar mundo

¹¹² Bakhtin teceu tais considerações na década de 1920 e estas se encontram reunidas e traduzidas na obra Para uma Filosofia do ato responsável, editada no Brasil em 2010, pela Editora Pedro e João Editores.

da vida e mundo da cultura, uma vez que reside aí a possibilidade concreta de acessar um conhecimento objetivo que se singulariza por meio de sua interpretação e tradução na feitura de um filme. Ao mesmo tempo, fazer cinema na escola pode consubstanciar-se em uma forma de expressar o ponto de vista e as culturas do mundo infantil e da adolescência. Culturas estas que possuem aspectos gerais que marcam uma geração e também os aspectos singulares de grupos, crianças e jovens específicos.

Para Migliorin¹¹³ mais profícuo será se na escola a experiência com cinema for nova tanto para os alunos quanto para os professores, uma vez que na descoberta conjunta entre estudantes e professores reside a potência da transformação. Para alguns professores essa descoberta não está destituída de um possível choque e de uma possível crise que o contato com o novo pode propiciar, os “pontos de confronto” aos quais se refere Federico.

Akira nos dá um depoimento emocionante nesse sentido:

O curso do CINEAD foi uma grande descoberta, porque eu nunca tive um contato desse gênero. O início foi complicado porque eu ficava vendo aqueles filmes e ficava me contorcendo na cadeira, eu não aceitava, ficava me contorcendo, inquieto, saía pra ir ao banheiro, porque era uma linguagem eu não estava acostumado. Eu chegava em casa cansado, mas queria aprender mais um pouquinho. Aí ia pra internet, pesquisava mais (Entrevista: AKIRA, ex-funcionário do CIEP Hilda Hilst).

Akira, que foi funcionário do CIEP Hilda Hilst, compõe o conjunto de pessoas diversas que numa escola podem e devem, segundo Bergala (2007), se aventurar a aprender e a ensinar cinema. Pessoas que mudam de estatuto simbólico e abandonam por um momento seu papel tal como está definido e delimitado pela instituição para encontrar um outro lugar e estabelecer uma outra relação consigo e com os outros.

No caso específico de professores, ao ensinar cinema na escola, é possível retomar a palavra e o contato com seus alunos de outro lugar menos protegido e no qual entram em jogo seus gostos pessoais e uma relação mais íntima com determinada obra de arte (BERGALA, 2007: 66). No caso de Akira, que fora aluno e ex-funcionário da escola, alargou sua participação em novos grupos discursivos, em novos “*nós*”: aqueles que falam, conhecem e entendem de cinema e que também educam *com e por meio*

¹¹³ MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. Disponível em: <http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf>. Acesso em 07 out. 2014.

dele. No seu caso, essa nova pertença não se fez sem esforço, sem choques, sem crises e sem as boas pitadas de medo que o novo e o desconhecido proporcionam.

Na escola, para Bergala (2007), a dificuldade de alternar papéis por parte dos docentes, aliada a um suposto sentimento de segurança gerado pela ação de partir do mais conhecido para o menos conhecido, resulta no uso do filme como mera ilustração de determinados conteúdos. Essa atitude, resultante segundo ele, de um “temor à alteridade”, olha o novo com as mesmas lentes que via o velho, procurando nele algo que se conhece e se sabe. A adesão, nessa lógica, quando ocorre, faz-se de modo colonizado: a aproximação do novo não se dá de modo desarmado e aberto para conhecê-lo naquilo que ele difere, mas ela busca, para afirmá-lo e aceitá-lo, as características que mais se aproximam das conhecidas e aceitas.

Nesse sentido, entendemos que uma formação docente que coloque aos professores mais perguntas que respostas, que incentive o exercício criativo do diálogo, que de certa forma abale alguns lugares seguros de conhecimento, mas que também incentive – seguindo as ideias do professor Woody – uma teorização sobre os filmes e que faça perguntas similares às que ele faz para seus alunos (“*isso de alguma forma mexeu com você? A gente tem que entender tudo? Eu só gosto daquilo que eu entendo?*”), possui um forte potencial para a promoção da criação, da criatividade e da alteridade em suas práticas pedagógicas.

4.3 A Escola de Cinema

Criar mundos

A **Escola de Cinema** teve seus trabalhos iniciados como um projeto piloto na Escola Valter Hugo Mãe em 2008 e somente em 2013 – devido à morosidade de editais e procedimentos burocráticos da Universidade – foi estendida para três escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: CIEP Hilda Hilst (município de São João de Miriti), Escola Estadual José Martins da Costa (município de Nova Friburgo) e Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho (município de Paraíba do Sul). Os editais¹¹⁴ possibilitaram a compra de equipamentos, a organização de uma filmoteca em cada

¹¹⁴ Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) 2008 e PROEXT/MEC – SESu 2010.

escola e permitiu que estudantes da UFRJ vinculados ao CINEAD como bolsistas oferecessem assessoria semanal às escolas, desenvolvendo um trabalho conjunto com os professores e outros atores que participaram do Curso de formação em cinema. A contrapartida exigida pelo CINEAD era a de que os equipamentos permaneceriam nas escolas que se comprometessem a dar continuidade, em 2014, às atividades da Escola de cinema mesmo sem a presença de sua equipe.

No ano de 2014, a Escola de Cinema é estendida para outras quatro instituições: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Instituto Hermeto Pascoal (IHP), Enfermaria do Hospital Universitário da UFRJ, Creche da UFRJ e para uma instituição voltada aos idosos, todos na cidade do Rio de Janeiro.

Em seu início, como projeto piloto, a Escola de Cinema da Escola Valter Hugo Mãe, desenvolvia suas atividades em paralelo às visitas à Cinemateca do MAM e ocorria semanalmente no contraturno das aulas. Suas atividades consistiam em oficinas de experimentações cinematográficas nas quais os estudantes (turma mista com idades entre 10 e 16 anos) manipulavam equipamentos e elaboravam curtas-metragens, sob a orientação dos monitores do CINEAD, em temas e histórias escolhidas por eles mesmos. O objetivo das Escolas de Cinema, segundo Fresquet e Xavier (2008), era inserir os estudantes em exercícios de experimentações da técnica cinematográfica, em jogos de construção e criação de imagens e sons e nos aspectos cinematográficos “jamais vistos” em um filme.

As atividades da Escola de Cinema, durante o projeto piloto e após, com sua extensão para as 3 escolas e demais instituições supracitadas, têm se baseado em 20 exercícios que podem variar a sequência de acordo com o ritmo e interesse do educador e da turma (FRESQUET, Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica):¹¹⁵

- 1) Enquadramento – enquadrar com os dedos (formar um retângulo com os polegares e os indicadores), com uma caixa de papelão, com um marco de cartolina, uma câmera fotográfica ou filmadora. Objetivo: desenvolver os gestos de escolha, disposição e ataque (BERGALA, 2007).
- 2) Contar uma história por meio de 3 a 5 fotografias. Objetivo: Deslocar o gesto verbal para o visual ao narrar.

¹¹⁵ Disponível em <http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf>. Acesso em 10 out. 2014.

- 3) Minuto Lumière – exibição de alguns minutos dos irmãos Lumière seguida da realização de pequenos filmes de 50 a 60 segundos. Objetivo: reflexão conjunta sobre as escolhas da filmagem, uma vez que não é realizada edição.
- 4) Filmado/montado – realização de uma sequência de planos, tendo como regra a impossibilidade de filmar novamente o mesmo plano e de editar o filmado.
- 5) Definição de critérios de filmagem – criação de um filme de 30 segundos a 2 minutos tendo como critério aspectos tais como cor, expressão de determinado sentimento, um tipo de plano.
- 6) Criação de espaço real/fictício – filmar alguns planos do entorno e montá-los inventando um espaço irreal.
- 7) Ocultar/revelar – realização de um pequeno curta-metragem em que algo se oculte no começo e seja revelado ao final.
- 8) Plano comentado – escolher um plano de um filme e escrever um texto com formato de diálogo entre um diretor e um montador diante de um software de montagem. No diálogo, as imagens avançam, voltam, são frisadas com o propósito de descrever detalhes do plano. Gravar o diálogo e montar com as imagens na suposta mesa de montagem. No final, montar primeiramente o plano, em seguida o diálogo com as imagens na suposta mesa/software de montagem e, por último o plano novamente.
- 9) Imaginar um filme, escolher uma sequência e produzi-la.
- 10) Escolha do som de um plano, criação da parte visual e montagem.
- 11) Filmar procurando forçar a atenção do espectador para o som que é diferente da imagem e completa sua informação.
- 12) Gravar 30 segundos fazendo pensar ao espectador uma coincidência entre imagem e som e nos 30 segundos finais revelar a contradição de ambos.
- 13) Gravar 3 sons diferentes e compor narrativas diversas ao alterar a ordem entre eles.

- 14) Reeditar a experiência do efeito Kuleshov¹¹⁶ escolhendo imagens diferentes, a fim de criar impressões de realidade.
- 15) Sombras e silêncios – introduzir silêncio e sombras em uma filmagem de 30 segundos como elementos protagonistas.
- 16) Espelhos – filmar ensaios diversificando enquadramentos e movimentos de câmera usando espelho(s).
- 17) Janelas e portas – filmar exercícios através de janelas e portas que permitam mudar para outros cenários deslocando a angulação da câmera para alterar a noção de espacialidade racional.
- 18) Realizar um documentário breve sobre o entorno escolar ou a própria escola priorizando a ausência de diálogos, promovendo a captura de planos que acentuem o poético da cor, da luz, dos sons.
- 19) Filmar minutos (como os irmãos Lumière), todavia alterando os cineastas: Minuto Chaplin, Minuto Méliès, Minuto Glauber, Minuto Nelson Pereira dos Santos, Minuto Sandra Kogut, Minuto Petrus Cariry, Minuto Kleber Mendonça Filho; Minuto Eduardo Nunes; Minuto Gabriel Mascaro.
- 20) Escolher um plano de um filme e refilmá-lo incluindo ou eliminando algum personagem, alterando a paleta de cores, a luz ou algum outro elemento da linguagem.

De modo semelhante ao curso voltado para os professores, sugere-se que as atividades junto aos estudantes sejam iniciadas com breves exemplos e explicações sobre o exercício do dia seguidos da exibição de um ou mais curtas-metragens ou – quando necessário – de trechos de filmes (longas-metragens) que ilustrem o exercício proposto e, logo em seguida, deve partir-se para as atividades práticas. Sugere-se o

¹¹⁶ **Efeito Kuleshov** consiste em uma edição de vídeo demonstrando um rosto sem expressões intercalado a imagens que atribuam significado ao espectador. Na experiência de Kuleshov, foram usadas as imagens de um prato de sopa, seguida pela de uma criança dentro de um caixão e, em seguida, a de uma mulher num sofá. A impressão que temos é a de que o rosto exibido entre as apresentações dessas três imagens têm expressões diferentes a cada momento, mas na verdade a imagem do rosto é a mesma. Essa percepção se deve à nossa interpretação com relação à cena apresentada. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Kuleshov>>. Acesso em 10 out. 2014.

esforço para que os materiais sejam editados na mesma aula, afim de que os estudantes possam vê-los finalizados e troquem impressões entre si.

Como destacamos anteriormente, nas sete aulas de cinema que acompanhamos optou-se pela exibição integral de curtas-metragens de 5 a 15 minutos de duração para que os estudantes pudessem ter contato com a totalidade das obras filmicas.

Ao referir-se ao Projeto Piloto da Escola Valter Hugo Mãe e às aprendizagens conjuntas proporcionadas pela Escola de Cinema, Deraldo, que integrou o CINEAD de 2008 a 2010, recorda:

Na verdade a gente ia fazendo e aprendendo ao mesmo tempo... Não era que nós soubéssemos muito sobre cinema e estávamos lá como autoridade para ensiná-los. A gente ia buscando e fazendo com eles. Uma coisa bem prática mesmo (Entrevista: DERALDO, Pedagogo, ex-integrante do CINEAD).

Para Cabíria, a ideia que acompanhou o projeto piloto e se ampliou para as outras escolas e instituições é a de uma invenção criativa junto aos estudantes que tem como base esses 20 exercícios. Uma invenção que é, ao mesmo tempo, um caminho de oposição ao que ela considera como “uma avalanche de imagens com quais somos massacrados” e uma possível forma, consideramos, de resistir criativamente (e criticamente) à *iconoclastia por excesso*, esse anestésico que interfere na capacidade de olhar e prestar atenção às imagens e que afeta, conseqüentemente, as disposições éticas diante do outro e de si mesmo (LEIVA, 2010).

Assim, não apenas assistir e discutir filmes junto às crianças e adolescentes, mas fazê-los conjuntamente, é também uma forma de escutá-las e de auxiliá-las na construção de uma fala sobre si, na expressão uma visão própria de mundo e na reescrita imagética do mundo com as próprias mãos. Para os educadores, acreditamos, é uma forma proficua de perceber como as crianças notam e atribuem sentido ao mundo. Vejamos a fala de Cabíria:

O movimento de não apenas ver, mas também de produzir, está nesse movimento de resistir a essas imagens que são produzidas pra nós e sobre nós o tempo todo. Então quando a gente tenta fazer com que a criança falando, fazendo do seu lugar, falando do seu ponto de vista, do seu lugar físico... eu tô pensando numa postura de resistência a essas imagens que chegam prontas pra mim. Um outro que chega e vai dizer sobre mim, sobre a escola, sobre uma situação de exclusão. Resistência é a palavra que mais me vem. Produzir um escudo contra essa avalanche de imagens que a gente é massacrado. (Entrevista: CABÍRIA, Psicóloga, doutoranda em Educação. Desenvolve atividades com cinema no Hospital da UFRJ).

Os acordos

Segundo Federico, a partir da implementação das Escolas de Cinema nas três escolas públicas, o trabalho do CINEAD passou a se basear num acordo entre os educadores da escola que realizaram o Curso de formação em cinema, um monitor do CINEAD e outro membro (um mestrando, doutorando ou graduando que realizava sua pesquisa junto ao CINEAD). Era esse grupo, segundo Federico, que dava o tom do trabalho: escolhia filmes, temas e formas de atuação. Desse modo, em cada escola, foi realizado um trabalho diferente, baseado em cada realidade específica e nos combinados internos desse grupo (Entrevista: FEDERICO. Licenciado em Música, ex-integrante do CINEAD).

Apesar desse acordo prévio entre CINEAD e escola, foram preocupação do grupo, desde o princípio, as dificuldades relativas à entrada do cinema na escola.

No livro *Novas imagens do desaprender*, publicado em 2008 e no qual a equipe avalia o trabalho desenvolvido até aquele ano, Fresquet destaca que ao vislumbrar a ideia de atividades com cinema em escolas públicas, seus integrantes tinham clareza de que essa não seria uma tarefa simples.

Como já destacamos, em uma *máquina de ensinar* – imersa numa cultura e gramática profundamente marcadas por práticas, posturas, comportamentos e discursos – chega um outro, o de fora, o estrangeiro, esse que adentra a instituição e carrega consigo uma outra máquina, a *cinematográfica*, com suas regras, construções e efeitos próprios e que, como a escola, estabelece uma relação com os mundos que mostra e oculta, que atualiza o comum e nos filia ou distancia de determinados relatos sobre a vida.

Ter clareza sobre as possíveis dificuldades enfrentadas pelo novo na escola consiste em compreender que há nessa instituição uma cultura estabelecida – e mesmo rotinizada – que configura normas, comportamentos, rituais e saberes historicamente construídos que perduram no tempo e são validados socialmente. É também nesse mesmo lugar que diferentes sujeitos escolares constroem distintas relações por meio das quais atribuem sentido ao que são e ao que fazem.

E assim, nesse espaço múltiplo e complexo que é a escola, num emaranhado de distintas vozes sociais que a habitam, ao mesmo tempo em que a cultura estabelecida se

constitui em um terreno conhecido e seguro para alguns, ela sofre fissuras que vão sendo provocadas pelas realidades, desejos e possibilidades concretas dos contextos e também por suas co-construções cotidianas, também emaranhadas em diálogos, acordos e conflitos que promovem mudanças mais ou menos significativas e duradouras em contextos que à primeira vista pareciam estagnados e hostis às mudanças.

Aberturas e marcas impressas

Sobre a entrada do cinema na escola, Federico, destaca que a mesma tem que se “contaminar” com outra forma de conceber o cinema dentro dela. Este é para ele um dos desafios do trabalho do CINEAD: encontrar meios para “contaminar” os professores com uma outra concepção e prática diante do cinema.

Contaminar e mesmo deixar a coisa vazar, sabe? Contaminar as pessoas, impregnar as pessoas por essa outra maneira de ver cinema na escola, e eu acho que essa é uma das coisas mais difíceis, porque o cinema tem entrado na escola como um instrumento, uma maneira de se ensinar um conteúdo X (Entrevista: FEDERICO, Licenciado em Música, Licenciado em Música, ex-integrante do CINEAD).

Compartimos da preocupação de Federico, mas acreditamos que “contaminações”, não acontecem de um momento para outro. A experiência, a crença e a segurança diante do novo na escola, como nos diz Talavera (1999), vêm depois de muitos ensaios e avaliações do próprio trabalho e do trabalho dos colegas. É por meio de um processo lento que os professores incorporam novos recursos e saberes ao seu conjunto de saberes existentes.

No caso dos professores de cinema Woody e Akira, do CIEP Hilda Hilst, essa “abertura” ao novo que o cinema traz para a escola e essa incorporação de novos recursos e saberes, se mostram muito presentes. Todavia, no caso específico desses educadores, temos que considerar sua relação pessoal com o cinema. Woody nos diz ser “apaixonado” pelo cinema desde a adolescência, sendo o encontro com o CINEAD a possibilidade de realização de um sonho antigo.

[...] Vou dar o depoimento de uma pessoa que foi transformada pelo cinema. Eu costumo dizer que fui educado pelo cinema. Eu cresci num ambiente familiar um tanto quanto hostil. Acredito que foi até uma forma do meu subconsciente se fixar na ficção, seja ela a literatura ou o audiovisual pra esquecer um pouco o que estava acontecendo à minha volta. As minhas primeiras impressões de mundo, de sensações e sentimentos pode-se dizer que foi o cinema quem me deu. Sabe, ver determinado filme e pensar:

‘caramba, que lugar é esse? Vou estudar esse lugar. Caramba que legal aquilo que aquele cara fez com aquela mulher, aquilo que ele falou’. São coisas que me marcaram. E quando eu digo que salvou minha vida, eu digo porque eu tava crescendo em um lugar onde 70% da galera que cresceu comigo não deu pra boa coisa ou nem deve estar viva hoje (Entrevista: WOODY, professor e Literatura e Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst).

Woody, no sentido de atravessamento de uma experiência a que se refere Larrosa,¹¹⁷ já havia sido atravessado, marcado pelo cinema antes de conhecer o CINEAD. Ele nos faz um longo relato sobre sua relação com o cinema, sobre seu papel em sua vida, um ambiente, segundo ele, inóspito e sem grandes perspectivas e no qual o cinema entrou como válvula de escape, como gerador de sentido. Essa marca impressa do cinema em sua vida, Woody levou para a escola. O encontro como o CINEAD, supomos, acentuou esse atravessamento, uma vez que lhe deu uma outra forma, se acrescentou àqueles conhecimentos que Woody já dominava e cremos, lhe fortaleceu como educador que trabalha com cinema na escola e como amante da sétima arte. Aprofundou a marca trazida e colaborou para a construção desse outro Woody.

Akira, por outro lado, parece ter passado por esse processo de “impregnação” e de “contaminação” a partir do contato com o CINEAD. Ele nos conta que antes de conhecer o CINEAD “não tinha tanto gosto pelo cinema”, que via poucos filmes e que foi a partir do curso de formação em cinema que passou a ver os filmes “cabeça”, filmes que no começo ele não entendia, que lhe faziam sair da sala, como alguém que, mergulhado num rio, emerge para respirar e depois voltar para a imensidão das *águas-imagens e sons* que lhes eram totalmente novos.

Vale a pena transcrever novamente o relato de Akira:

O curso do CINEAD foi uma grande descoberta, porque eu nunca tive um contato desse gênero. O início foi complicado porque eu ficava vendo aqueles filmes e ficava me contorcendo na cadeira, eu não aceitava, ficava me contorcendo, inquieto, saía pra ir ao banheiro, porque era uma linguagem eu não estava acostumado. Eu chegava em casa cansado, mas queria aprender mais um pouquinho. Aí ia pra internet, pesquisava mais (Entrevista: AKIRA, ex-funcionário do CIEP Hilda Hilst).

Vemos Akira, Woody e também Cabíria – que conta que no CINEAD aprendeu que não gostava do que ela chama de “filme ruim” – como esses territórios de passagem a que se refere Larrosa (2002: 24), esses pontos de chegada que recebem e dão lugar,

¹¹⁷ Larrosa (2002) descreve o sujeito da experiência como um território de passagem, algo como uma superfície sensível na qual aquilo que lhe acontece e lhe marca, lhe afeta de modo tal modo que lhe provoca efeitos que produzem afetos e a inscrição de marcas que lhe acompanharão por longo tempo na vida ou por toda ela.

que se definem por sua receptividade, disponibilidade e abertura. Passivos, mas de uma passividade que não opõe maniqueistamente ativo e passivo. De uma passividade feita de paixão, paciência (o depoimento de Akira é muito significativo nesse sentido), atenção e padecimento.

Todos os três se desterritorializaram para, em seguida, se reterritorializar (DELEUZE & GUATTARI, 1995), mas no caso de Akira e Cabíria esse movimento des e reterritorializador teve a *iniciação* como fator essencial do deslocamento. Ambos foram iniciados em um novo repertório e em uma nova relação com o cinema. Essa iniciação dependeu, fundamentalmente, da “aparição”.

Toda iniciação em uma nova linguagem depende do contato e imersão que estabelecemos junto a ela. Para Akira e Cabíria, o apreço, o cuidado e o respeito à obra cinematográfica foram assegurados a partir de seu *aparecimento* por meio desse processo de *iniciação* promovido pelo CINEAD. Como mencionamos anteriormente, aparecimento, cuidado e apreço em constante relação e interdependência colaboram para que a obra de arte sobreviva na memória de grupos e indivíduos.

Em ambos, é muito clara a impressão de marcas que tiveram início a partir de suas conexões com o CINEAD. Para esses dois atores, o cinema mostrou, escondeu, ofuscou, desestabilizou ao mesmo tempo em que imprimiu marcas e possibilitou a reescrita de si e de suas trajetórias.

Além dos ensaios, das avaliações e das tentativas destacados por Talavera no que se refere à construção dos saberes da docência, soma-se a eles, acreditamos, essa “aparição”¹¹⁸ aliada a uma abertura e uma porosidade, a uma disponibilidade e a uma paciência, tal qual destaca Larrosa.

No caso de professores, as marcas que possam lhes ser impressas estão relacionadas também com um imaginário sócio-cultural sobre a docência e também pelo modo como essa profissão se constitui historicamente.

No CIEP Hilda Hilst temos uma situação especial e propícia à entrada do cinema no seu interior. Uma situação provavelmente muito mais relacionada à disposição e envolvimento pessoal de Woody e Akira do que às condições mesmas da escola.

¹¹⁸ Seja de conhecimentos, de pessoas, de materiais, de produtos culturais, obras de arte, paisagens e geografias, uma vez que não se aprecia e valora o que não está no campo do possível.

Woody, por exemplo, conta que:

[...] por exemplo, a gente não tem uma sala específica. A gente fica transitando entre o auditório e a sala de informática. Então a gente sente que está monopolizando de alguma maneira o espaço. Nunca houve conflito, mas já percebi olhares enviesados. Outras vezes queremos filmar no corredor. Então temos sempre que esperar o melhor momento pra atuar. Mas na maior parte dos momentos a escola respeita. (Entrevista: WOODY, professor e Literatura e Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst).

Com a entrada do cinema na escola como um “outro”, há uma nova dinâmica que se instaura em seu corpo físico. Tal entrada afeta não apenas as pessoas, mas a própria construção física do prédio escolar: as aulas de cinema ocupam corredores, pátios, salas e precisam ter sua existência e exequibilidade negociadas com outros sujeitos – professores, funcionários, direção, estudantes. Esta entrada é, então, espaço de conflito,¹¹⁹ único lugar onde as transformações podem ocorrer.

Apesar da disponibilidade e abertura de Woody e Akira, as dificuldades estruturais e cotidianas, aliadas aos entraves curriculares, muitas vezes frustram ou pelo menos dificultam suas intenções e aspirações.

Em uma das situações observadas (narrada na seção 4.3.1 deste capítulo), Woody mostra-se bastante frustrado quando, ao terminar o exercício do dia – que havia sido bastante conturbado devido ao número de alunos que participavam da atividade e ao frenesi típico da escola – não encontra as chaves da sala na qual seria editado o material da filmagem. Woody anda aflito pelos corredores perguntando pelas chaves aos funcionários e outros professores da escola. Uma vez que a próxima aula de cinema ocorrerá dali uma semana, ele deseja mostrar o resultado dos exercícios aos alunos naquele mesmo dia.

No entanto, ninguém sabe do paradeiro das chaves. A sirene toca e é visível o desapontamento em seu rosto. Woody precisa ir rapidamente para outra sala, onde dará início à aula de Literatura. A edição terá que ficar para a próxima aula de cinema.

¹¹⁹ Para Galvão (2004: 190), deve-se abordar os conflitos “como algo inerente à dinâmica social e constitutivo da vida psíquica. Trata-se de uma situação de antagonismo entre duas ou mais forças. É desses confrontos que depende o movimento mesmo da sociedade. Uma total ausência de conflitos somente pode ser forjada – e ainda assim, de maneira muito mais aparente que profunda – pelas sociedades totalitárias. Um dos principais desafios da democracia consiste em desenvolver mecanismos de explicitação e mediação de conflitos, sem que eles se traduzam em violência ou em degradação da sociabilidade”. GALVÃO, Izabel. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

Essa situação pode nos ajudar a pensar em muitas outras circunstâncias em que o poder na escola concentra-se nas mãos de algumas poucas pessoas¹²⁰ – ou de uma única – quando, na verdade, ele deveria ser compartilhado com um maior número de sujeitos. Nesse caso, acreditamos, o simples fato de existir algumas cópias das chaves, já resolveria a questão.

O desaparecimento dessas chaves e a falta de um ambiente específico – como a sala a que se refere Woody em seu depoimento – nos mostra também a importância da inclusão de atividades como estas no currículo da escola. Esta inserção é um relevante dispositivo/caminho para que os professores não se sintam “invadindo” um lugar que não lhes pertence totalmente, e para que espaços, tempos, materiais e responsabilidades específicas lhes sejam assegurados.

Por mais que uma atividade não curricular adquira o respeito e o reconhecimento por parte de outros atores da escola (professores, funcionários e equipe gestora) e que acordos e combinados assegurem determinadas condições para sua execução, sua não presença curricular sempre poderá causar situações de deslegitimidade. Por outro lado, essa não inclusão pode colaborar também para a desqualificação do trabalho daqueles que trabalham voluntariamente junto a alguma ação educativa na escola.

Isso fica claro em um depoimento do professor Woody:

É mais ou menos assim: a pessoa diz que já trabalha pro Estado, que tem muito trabalho... Eu tenho um amigo – que também é funcionário do Estado – que quando postamos as fotos no Facebook, ele veio todo interessado em saber, perguntar pelo projeto e perguntou se eu ganho alguma coisa pra fazer isso e eu disse que não, que faço porque gosto. E ele: ‘mas você faz filantropia pro Estado?’. Mas eu não trabalho pro Estado. Nesse caso, eu faço algo que gosto utilizando o espaço e as pessoas que, de alguma forma, estão envolvidas com o Estado. Então tem isso. Quando você vai falar com os professores, eles veem como trabalho extra, não querem se envolver, até acham legal, mas dizem que têm muita coisa para fazer (Entrevista: Woody, professor e Literatura e Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst).

Ainda que pesem exemplos de pouco envolvimento e participação por parte alguns professores nas atividades de muitas escolas brasileiras, esse exemplo dado pelo professor Woody demonstra algo bastante verdadeiro e justo: o professor precisa ter seu trabalho computado em sua carga horária, sendo, necessariamente, remunerado para isto.

¹²⁰ Neste caso, o poder das chaves.

Desse modo, a inclusão curricular das aulas de cinema na escola também é um bom e importante passo (mas não o único, obviamente) para o alcance do respeito, da valorização e do reconhecimento do trabalho do professor.

Woody e Akira personificam aqueles professores que Bergala (2007) descreve como os que se empenham não apenas em ensinar, em transmitir um conhecimento, mas que “correm o risco” de doar as próprias paixões e convicções, características que, sabemos, não necessariamente fazem parte do ofício nem do talento de um bom educador ou docente.

Concordamos com Bergala que é fundamental que professores com tais posturas existam. Eles são vitais para as escolas. Todavia, acreditamos que a construção cotidiana de uma possível e sempre em negociação “abertura”, disponibilidade e confiança junto a outros professores, se faz também por meio da inclusão curricular do cinema nas práticas pedagógicas escolares, de modo que *espaços, tempos e materiais próprios* sejam destinados: à formação conjunta dos educadores, à saída de professores para formação externa à escola, aos momentos voltados para fruição de filmes, ao recebimento de profissionais da área na escola, ao desenvolvimento de atividades junto aos estudantes, ao compartilhamento dos produtos de tais atividades junto à comunidade escolar e também aos pais e comunidade externa à escola.

4.3.1 Um *zoom* sobre a Escola de cinema

Uma vez que as observações realizadas em campo estão ancoradas em determinadas matizes teóricas, categorias interpretativas, opções metodológicas e também por nossos posicionamentos e valores como pesquisadores, julgamentos relevante oferecer ao leitor a possibilidade de acessar a descrição completa e na íntegra de duas situações em que participamos como observadores. Esperamos que a imersão com mais profundidade em ambas as realidades propicie outros olhares e outras análises.

CIEP Hilda Hilst

04 de junho de 2013

Às 15h começou a atividade cinematográfica com o professor Woody com os estudantes do Ensino Médio. Havia na sala 9 estudantes, sendo 3 meninos e 6 meninas. A atividade desta tarde consiste em “construir um filme sem montagem”, ou seja, as sequências serão filmadas com os cortes, mas elas serão “coladas” umas às outras sem nenhuma interferência de edição. Woody explica a ideia da atividade: os estudantes terão que elaborar com bastante precisão o que pretendem filmar, uma vez que “tudo” entrará no filme. Desse modo, cada sequência deverá ser discutida e acordada entre o grupo. Após a explicação, Woody exibe 3 filmes feitos na UFRJ pelo CINEAD com a mesma ideia.

O professor demonstrava envolvimento e domínio do tema. Os filmes são comentados. Os alunos interagem animadamente entre si e com o professor. Um garoto diz não ter entendido tanto a ideia de um dos filmes. O filme de chama Senta e chora. Trata-se de uma pequena situação em que uma moça que corre desesperadamente pelos corredores da universidade com uma pilha de papéis na mão. A moça está desesperada porque precisa providenciar cópias de textos e está quase na hora do espaço de “xerox” (cópias de textos e outros documentos) fechar. Um dos estudantes diz que não entendeu a ideia do filme e outro, diante da dúvida do colega, diz: “não compreendemos porque essa não é uma situação corriqueira para nós. Conosco isso poderia acontecer com o fechamento do portão [da escola]”. O segundo filme apresentado aos estudantes é bastante filosófico e metafórico: utiliza objetos para expressar pensamentos, sentimentos e estados de ânimo.

Após sua exibição alguns estudantes dizem não entender porque dois objetos (bancos) representam pessoas. Um aluno diz: “são formas diferentes de representatividade dos sentimentos”. Talvez pela falta de tempo, a conversa não é estendida. O professor Woody fala da diferença entre os três filmes: “dois mais rápidos o outro é um filme mais contemplativo que vai pontuando as sensações e também mais lúdico porque trabalha com objetos inanimados para representar as pessoas”.

A atividade propriamente dita começa. Os estudantes são divididos em dois grupos e o professor pergunta a um dos alunos de um dos grupos se ele tem alguma ideia sobre o que fazer. O garoto entusiasmado apresenta uma ideia. No outro grupo as meninas discutem empolgadamente o que vão fazer. Há uma grande animação na sala. Um garoto de um dos grupos apresenta uma ideia bastante psicodélica: um filme que vai ter início a partir do olho de uma figura de um cartaz. Para explicar isso ao grupo ele usa termos técnicos do cinema como tomada e plano total.

A filmagem começa a partir do olho de uma figura de uma releitura de Miró que está na sala. Uma garota acompanha “o câmera” mais de perto e vai lhe dizendo o que deve fazer, principalmente em relação ao zoom. O professor Woody interfere para ajudá-los. Pensam juntos em como querem a filmagem. E a realizam.

Os dois grupos com equipamentos – filmadora, tripé, bu – descem para o pátio. Há um grande tumulto no pátio, devido sua agitação normal (horário de intervalo de aulas) e à agitação dos dois grupos que estão iniciando a filmagem. O professor os auxilia com os equipamentos enquanto um deles grita: “silêncio no set!”. Há uma atenção e uma concentração na câmera. A ideia é: iniciar o filme a partir do olho do quadro. A filmagem inicia há uma certa distância da figura e vai se aproximando até chegar ao

centro do olho. A cena seguinte consiste em fazer o contrário com o olho de um dos garotos do grupo: aproximar ao máximo o foco do centro de seu olho e ir afastando-o aos poucos até enquadrar seu corpo inteiro. Essa filmagem demora cerca de 10 minutos, pois eles têm dificuldade com o enquadramento do olho do garoto, com o fato de que ele não consegue ficar completamente parado e também porque os demais opinam o tempo todo.

Um círculo de alunos curiosos se forma em torno da equipe “do set”. Após filmarem seu olho e depois seu corpo, o garoto sai correndo. O garoto “diretor” grita: “corta!” e leva a câmera para uma rampa que dá acesso às salas de aula. O professor Woody interfere, dizendo que eles estão escolhendo planos muito complexos, mas o “diretor” Lucas não desanima e diz: “é assim mesmo!”. O professor Woody diz sorrindo: “é muita ideia pra pouco filme!”. Todos vão para a área de fora do pátio filmar a próxima cena: um casal de adolescentes está namorando quando uma garota de aproxima (é uma cena de ciúmes) e as duas garotas começam a discutir. A cena é cortada novamente e um garoto de aproximadamente 12 anos se aproxima de mim e pergunta: “qual o título do filme?”. Eu digo “é A fofoca” e ele responde: “que legal!”.

Lucas realmente incorpora o diretor e vai animadamente conduzindo a situação. Há uma confusão total, uma grande agitação, mas o processo é muito interessante. Todos estão muito envolvidos. A cena final é filmada: as duas meninas acabam caídas no chão, brigando. A cena não é muito agradável, muitos alunos ficam em volta das duas “atrizes” gritando: “porrada, porrada!!”. Enquanto todos riem e se divertem, Woody mostra desapontamento com o desfecho da história criada pelos alunos, mas não interfere: “odiei isso”, diz. Provavelmente vá conversar sobre isso com eles em outra situação. Ao final da cena um dos alunos diz sorrindo: “eu sou foda, olha o tanto de figurantes que arrumei!”.

O tempo de atividade está se esgotando (estão realizando-a há mais de 1 hora) e o outro grupo não conseguiu realizar a sua filmagem. Woody sugere que o façam no próximo encontro. Todos sobem para a sala onde farão a colagem das cenas (há um programa de computador específico para isso), mas Woody não encontra a chave da sala. Woody fica bastante desapontado. Todos esperam sentados no corredor em frente à sala. O interessante é que todos parecem muito à vontade e em nenhum momento algum funcionário ou outros professores se mostram incomodados com a presença dos alunos daquela forma: sentados pelo chão, deitados com a cabeça no colo de um colega, ouvindo e cantarolando (baixo) músicas do celular. Quando a chave finalmente é encontrada, Woody precisa se dirigir para outra sala. Lá ministrará sua aula de Língua Portuguesa. Woody é o professor de Língua Portuguesa na escola.

Escola Valter Hugo Mãe

31 de março de 2014

Chego à escola Valter Hugo Mãe com Lars, monitor do CINEAD e estudante de Artes Plásticas às 13h30min.

Enquanto algumas crianças correm pelo pátio, outras abraçam uma professora, outras conversam sentadas e outras ajudam uma professora a levar seus materiais para seu carro.

Perguntamos por Alfred. Ele está em uma sala com o grupo de crianças com quem vai desenvolver a atividade da tarde. Quando entramos na sala, as crianças estão se apresentando. É o primeiro dia da atividade na escola neste ano. Há 17 alunos na sala, sendo 7 meninos e 10 meninas de 10 a 15 anos. Há dois maiores, uma garota (15 anos) e um garoto que aparenta ter 14 anos. Três garotos são negros. Cada um fala um pouco de si, enquanto os outros dão risadas, conversam entre si e fazem piadas. Depois de cada apresentação os demais dão uma salva de palmas acompanhada de um longo “ehhhhhhh!!!!”.

Entre um “xiiii!!” e outro “silêncio!!” da parte de Alfred, que tenha “controlar” o barulho e a euforia, as apresentações seguem.

Alfred apresenta a mim e a Lars e um dos garotos nos pergunta: “você sabem raquear sistema?”.

Alfred diz: “como vocês estão muito agitados, vamos fazer uma atividade que se chama aparece/desaparece. Isso para mostrar que nem tudo que a gente vê no cinema é verdade... Precisamos de 24 fotos para filmar um segundo. O cinema é uma sequência de fotos”.

As crianças prestam muita atenção e interagem fazendo algumas perguntas.

“O nome daquilo que vai na foto é película”, diz Alfred. “Película??”, perguntam em uníssono interessadas. “Ah!! Eu tenho em casa”, diz uma garota. Alfred vai até o armário onde há materiais do CINEAD e pega uma lata com um rolo de película para mostrar-lhes.

“Vocês vão passar contra a luz e vão perceber que tem uma imagem que parece que se repete”, diz Alfred. “É isso mesmo!”, alguém responde, e a película vai sendo passada de mão em mão.

Alguns permanecem observando-a com muita atenção por um tempo demorado, outros se aproximam, querem ver também. Há muito interesse e curiosidade por parte de todos, mas as conversas e risadas seguem.

“Antigamente não tinha como editar. Hoje é tudo digital. Não é analógico”, diz Alfred. “E como vemos aquele negócio gigante?”, alguém pergunta. “Agora tem projetor”, responde Alfred.

Caras de curiosidade diante da película que vai sendo passada ao mesmo tempo em que Alfred segue com a explicação.

Uma menina comenta com outra: “mas como aparece a imagem se a foto é movimento?” Alguns levantam o dedo para perguntar.

Alfred fala sobre a luz, que ela pode queimar o filme. Pergunta se alguém já ouviu a expressão vai queimar o filme, e eles respondem “eu não!”. Alfred explica que o corte no cinema “surgiu como um acidente”. Explica que a troca de cenas se chama plano e que podemos fazer planos em diferentes lugares e até em diferentes partes do mundo.

A atenção segue. Um ou outro parece disperso ou querendo chamar a atenção, mas a maioria está atenta. Alfred lhes diz que vai passar um filme para eles entenderem a explicação. Um garoto diz: “mas você não ia fazer uma atividade que chama aparece/desaparece?”.

Alfred e Lars organizam os equipamentos enquanto o grupo conversa, olha os celulares, vão até outras carteiras ou alguns permanecem sentados em cima da mesa. Enquanto isso, a lata de película vai sendo passada de mão em mão.

Uma garota vai até Alfred e lhe mostra um filme que está em seu celular. Outra garota olha atentamente o rolo de película. Ela vai calmamente desenrolando, parecendo seguir a lógica do filme. Outros fazem o mesmo quando o rolo chega em suas mãos.

Os equipamentos apresentam problema, e Alfred e Lars levam aproximadamente 10 minutos para regularizá-los. O projetor não estabelece conexão com o computador e o filme é exibido no próprio computador e não na parede, como havia sido planejado.

Mesmo diante da imagem menor, todos parecem bem atentos e interessados.

Os professores exibem o filme Viagem à Lua, de 1902, de Georges Méliès. Um menino grita: “eu já vi isso!”.

Quando o filme termina Alfred pergunta: “você viram o corte?”. “Esse foi o menor filme que eu vi na minha vida!”, diz um dos meninos.

Alfred mostra o corte: o foguete que furou a Lua.

Uma menina diz que essa mesma Lua apareceu num outro filme que ela assistiu. Alfred não dá muita importância e Lars intervém, dizendo que o diretor do filme que ela assistira fez uma referência a esse filme porque ele é um dos mais importantes do mundo. “Ele fez uma homenagem”, diz.

“O filme é de 1904”, diz Lars. “Mais velho que a minha avó!”, grita um menino. “Isso é um cenário?”, pergunta uma menina? “Parece um desenho!”. “Uma parte foi desenhada, mas grande parte é cenário”, responde Lars.

Alguém pergunta “porque não tinha fala, só musiquinha?”. Ele explica que o áudio foi introduzido depois e que no começo do cinema não havia som, uma orquestra tocava enquanto o filme era exibido para “ajudar” a contar a história.

Todos prestam muita atenção, sorriem, fazem pequenos comentários. Uma menina pergunta: “professor, e as pessoas, como eles faziam?”. Lars explica que Méliès era um ilusionista e que também tinha um circo, onde seus filmes eram exibidos.

Uma menina quer entender melhor essa relação entre a pintura da parede e o cenário. Outra não entende a relação entre fotografia e movimento. Alfred dá novamente o exemplo das 24 fotos em 1 segundo. “E essa coisa de 24 frames?”, pergunta um menino. “É a mesma coisa, só que em inglês”, responde Alfred.

Em seguida ele mostra um vídeo do Chaves, onde um bolo desaparece de cima da mesa. A maioria parece entender que a cena foi cortada. Todos se divertem com o vídeo.

Alfred explica que a atividade a ser realizada consiste em fazer uma cena de aproximadamente 30 segundos, na qual um objeto ou situação apareça e desapareça. A sala se divide em 2 grupos (um de meninos e outro de meninas). Acompanho o grupo de Alfred (grupo das meninas).

Vamos todos para o pátio.

Alfred posiciona o tripé e explica como usar o equipamento. Ele explica que para dar o efeito aparece/desaparece a câmera deve estar parada. Todas querem falar ao mesmo tempo. Estão muito agitadas.

Alfred pede para que pensem numa cena, uma pequena história que queiram filmar. Todas falam ao mesmo tempo e querem iniciar a filmagem, mas Alfred as orienta a ensaiarem primeiro para depois gravar. Uma menina diz: “adoro efeitos especiais!” e joga pedrinhas para o alto.

Tudo vira uma grande brincadeira. Não conseguem entrar em um consenso e começam a dançar em frente à câmera.

Vou para o grupo de Lars, o dos meninos. Lá tudo está mais concentrado e organizado. Já entraram em um consenso sobre a história, estão ensaiando e em seguida filmam. A ideia deles é muito criativa: um garoto joga malabares quando um grupo chega perto dele. Todos simulam golpes, como se fossem atacá-lo. Nesse exato instante a cena é cortada, o garoto sai do centro da roda dos possíveis agressores e se coloca numa certa distância. A filmagem é retomada e os agressores ficam atônitos sem saber onde está o malabarista. Ele, mais afastado, com os braços cruzados, ri diante de sua esperteza. Termina o filme.

Sobra tempo e eles fazem uma outra filmagem: nesta segunda, trata-se de um mágico. Ele está na frente do grupo de garotos. Corta e cena. Ele está em cima do galho de uma árvore enquanto todos olham boquiabertos para a situação. Ele desapareceu da frente deles e apareceu em cima da árvore.

O grupo das meninas, por sua vez, continua agitado. Parece estar difícil entrar num consenso. Aproximo-me e estão filmando uma cena de uma discussão por causa de um namorado de uma delas. Apesar de uma certa “confusão”, todas são muito expressivas e teatrais. Os meninos também.

Aproximadamente 20 minutos depois, a atividade termina e todos voltam para a sala. O material será editado ali mesmo e os grupos apresentarão seus trabalhos.

Depois dos equipamentos montados, Alfred e Lars pedem para os “câmeras” apresentarem seus vídeos. A “câmera” do grupo das meninas inicia.

Lars pergunta o nome do filme. Elas não sabem, não pensaram nisso, ficam meio sem graça enquanto os garotos riem da situação. Tem início um pequeno, confuso e agitado debate.

Lars pergunta sobre um possível motivo para o tema “briga” aparecer nas duas filmagens. Sugere que conversem melhor sobre isso no próximo encontro. Uma menina diz: “porque tá na moda gente brigando na rua”.

Todos estão muito eufóricos. Fazem uma brincadeira do silêncio (uma espécie de “Vaca amarela”), mas começam a bater as mãos nas carteiras. Enquanto isso, Alfred e Lars organizam os equipamentos para as projeções.

Alguns se aproximam curiosos da mesa.

O primeiro vídeo apresentado é o do grupo das meninas. Alguns meninos comentam: “que esculhambação!!”, “Coloquem outro de verdade!”. Alfred destaca que elas não conseguiram demonstrar o que é o aparecer/desaparecer e sugere que repitam o

exercício no próximo encontro. Em minha opinião, Lars conseguiu conduzir melhor a equipe que coordenou.

Os meninos pedem silêncio. O vídeo feito por eles vai ser exibido. Realmente ficou muito interessante e o exercício de aparece/desaparecer ficou muito nítido. Eles se mostram orgulhosos disso e é difícil conter o clima de competição que se instaura.

Os meninos dizem que são os melhores, as meninas os vão.

Alfred e Lars terminam a aula e comentam entre si que talvez fosse mais interessante ter construído um roteiro com as crianças antes de iniciar as filmagens.

Ambas as descrições nos sugerem que perceber o mundo é organizá-lo dentro de si e que perceber o mundo pelo cinema é também uma forma de organização interna de si, uma vez que, além de técnica, ele é ponto de vista, conceitos, mobilização de afetos, de valores, memória, modelo de sociedade e de comportamentos.

Nós humanos não temos relações diretas com a realidade. O mundo nos chega mediado pelas diversas linguagens e signos, sendo nossas significações atravessadas por uma dimensão axiológica. O cinema faz parte também das axiologias que compõem o mundo, uma vez que é esse grande portador de signos e significados que dão sentido à nossa existência, mensageiro de inúmeros discursos, verdades, línguas e vozes sociais. Somos seres *da e na* linguagem e é nessa/dessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo.

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. Essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas e vozes sociais (...) com que atribuímos sentido ao mundo (FARACO, 2009: 52).

Seja por sua capacidade de narrar experiências do eu/nós, de sintetizar gestos, condutas e situações, de oferecer simultaneamente distintos pontos de vista, de deslocar e confundir as fronteiras entre interior e exterior, passado e futuro, o cinema – parte desse fenômeno complexo que é a linguagem – tem um papel fundamental na produção do sujeito do conhecimento, esse que olha, valora, interpreta, analisa, produz e atribui sentido às experiências de mundo e com o mundo.

O retorno a si que o cinema convoca (ao interior, aos afetos, às histórias e marcas) conflui ao outro (o distante, o diferente, o desconhecido) e promove, como diz Merleau-Ponty (1983), o encontro com outro testemunho.

Para esse autor, o cinema oferece uma forma peculiar de estar no mundo, de lidar com as coisas e com o outro: um modo visível nos gestos, no olhar e na mímica que define e representa, muitas vezes, cada pessoa que conhecemos. Por isso nos envolvemos com as histórias que assistimos, criamos vínculos afetivos com um ou mais personagens, tomamos como nossas suas angústias, alegrias e dores. E é desta forma que as realidades criadas pelo cinema, seguidas de uma identificação profunda e nem sempre percebida, exercem um denso impacto sobre todos nós.

Pela força que seu ato criativo tem de conduzir às distintas experiências e sensações, o cinema apresenta-se como situação complexa de alteridade e, dentro da escola – como foi possível observar nas aulas que acompanhamos e por meio das falas dos depoentes – mostra sua potência para promover a autoria, quebrar, alterar e reconfigurar as rotinas de tempo e espaço, remetendo seus atores, ao novo, ao desconhecido e ao diferente.

Se o cinema é um convite à alteridade e ao encontro com outro testemunho, *fazer cinema na escola* é também uma forma de produzir testemunho e gerar conhecimento *sobre e na escola*.

Testemunhos, invenções e repertórios: a produção de cultura na escola e sobre a escola

Por meio desses dois exercícios detalhadamente descritos e realizados no CIEP Hilda Hilst pelo professor Woody e na Escola Valter Hugo Mãe por Alfred e Lars, integrantes do CINEAD, técnica, estética e ética se imbricam na formação de crianças e adolescentes que, por meio da linguagem cinematográfica, organizam e dão uma forma artística ao seu mundo, àquilo que gostam, que valoram e que pensam. Por meio do cinema, não com lápis ou caneta, mas com a câmera e com o boom,¹²¹ crianças e adolescentes podem “escrever e dizer” sobre o mundo. E assim, o cinema na escola vem se somar às formas de *dizer a escola* e de *fazer cultura na escola* e também e ressignificá-la. Formas estas que têm a criança e o adolescente como autores. Fazer cinema na escola é uma das formas de aproximação dos relatos de estudantes sobre o mundo, sobre a escola e sobre eles mesmos numa instituição que privilegiou, ao longo dos séculos, os relatos dos adultos.

¹²¹ O boom é um tipo de microfone usado normalmente em cenas internas e externas.

Nestas duas e nas outras situações observadas não houve imposição de um tema. As atividades eram realizadas com grupos mistos de estudantes de distintas faixas etárias e séries e os exercícios eram frequentemente os mesmos: o ponto de vista, o aparecer-desaparecer, o efeito Kuleshov e o filme sem edição.¹²² Partia-se desses exercícios para os atos criativos de narração de histórias e situações e de invenção de mundos. A nosso ver ficava implícita a seguinte proposição: “aqui estão as ferramentas: Vamos criar? Vamos aprender a usá-las usando-as?”.

O papel dos professores era o de mediar os estudantes nos atos de criação e invenção, participando eles também desse processo criativo. Suas ações eram fundamentais para aprofundar e auxiliar os alunos a verem além, portando-se muitas vezes como aprendizes que também se surpreendem no processo conjunto de aprendizagem.

Woody, por exemplo, nos descreve uma aula sobre plano-sequência em que seus alunos “*quebraram a cabeça*” para entender um trecho do filme *Profissão repórter*, de Michelangelo Antonioni. No trecho selecionado do filme a câmera passa por uma grade. Após questionamentos junto aos alunos sobre como fora feita a cena e sobre os possíveis objetivos com aquela captação de imagem, ele conta-nos que os alunos perceberam o “truque” e que mesmo ele, que vira o filme várias vezes, não sabia como aquela filmagem tinha sido possível. Ele brinca, dizendo que no documentário *Coração Vagabundo*, Caetano Veloso comenta justamente essa cena e diz que nunca a compreendeu. “*Ele tem que conversar com meus alunos*”, comenta sorrindo (Entrevista: WOODY, professor e Literatura e Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst).

Woody se mostra surpreendido e contente com a descoberta de seus alunos que é também uma descoberta e uma aprendizagem para ele.

Nas aulas de cinema observadas, notamos que, ao criarem seus filmes, os estudantes ficavam livres para abordar o tema/assunto que lhes fosse interessante. Na primeira parte da aula eram-lhes dadas orientações sobre o exercício. Os materiais e equipamentos eram explorados, como no caso da Escola Valter Hugo Mãe (aula descrita anteriormente), onde o rolo de filme passa de mão em mão diante de rostos curiosos,

¹²² Exercícios observados no CIEP Hilda Hilst, na Escola Valter Hugo Mãe e no Instituto Hermeto Pascoal.

enquanto os professores estabelecem as relações entre imagem e movimento; onde são feitas conexões entre os filmes exibidos e destacam-se aspectos relevantes para o exercício proposto. Nessa aula há muita atenção e surpresa diante das explicações de Lars. É nítida a ampliação do repertório dos estudantes que permanecem concentrados ouvindo as explicações do professor.

No CIEP Hilda Hilst, em uma aula ministrada para alunos entre 10 e 12 anos, enquanto Lola, integrante do CINEAD, explora as possibilidades do zoom junto a um estudante, o professor Akira auxilia outro garoto na utilização deste elemento.

Ambos os professores permitem que os próprios estudantes manipulem os equipamentos enquanto dão dicas de como usá-los e mediam possibilidades. Falas tais como: “*experimente fazer assim para ver o que acontece*”, “*nossa, viu que bacana*”, “*olha como você mesmo percebe isso*”, eram frequentes durante a condução das atividades, havendo uma mediação encorajadora que parecia estimular e valorizar as descobertas, ao mesmo tempo em que o educador mostrava-se implicado em ampliar o potencial criativo dos estudantes e os conhecimentos sobre a técnica e a estética.

Rancière (2002) afirma que o mestre ignorante não é aquele que sabe menos ou o mesmo que seus alunos (situação, diríamos, absurda), mas aquele que se aventura a aprender, a descobrir e reinventar o conhecimento com seus alunos.

Parte dessa reinvenção implica em uma responsabilização pela formação dos estudantes, o que inclui a escolha criteriosa do conteúdo e tipos de filmes que são por eles são acessados, tarefas destacadas como de suma importância por Bergala (2007) e Martins (2011). Acreditamos que essa ideia de aprendizagem conjunta complexifica a atuação docente, uma vez que não exclui a verticalização das opções e abordagens por parte do professor, já que ele, como pessoa iniciada no saber e na prática docente, tem responsabilidade pelas escolhas e abordagens que promovam a aprendizagem.

Dizer que o professor aprende com seus alunos, que ele descobre com os alunos, não indica paridade de conhecimento e experiências entre ele e seus alunos, que ele parta do zero ou que saiba muito pouco sobre o conteúdo ensinado. Significa, isso sim, que a “forma” de voltar-se ao conhecimento (que evidentemente ele domina mais que os alunos), de debruçar-se sobre ele para veiculá-lo junto aos estudantes é distinta em cada

situação singular de ensino. Por isso, a cada situação de ensino há também uma situação de aprendizagem para o professor.

Nova é, portanto, a *forma* de se relacionar com essa experiência do conhecimento junto a alunos específicos. Do mesmo modo, um professor que sabe muito matemática (muito mais que os alunos obviamente) se relaciona com ela de um modo completamente novo dependendo da turma que trabalha. O que é novo e desconhecido, portanto, passível de aprendizagem para esse professor, é a forma de trabalhar o conteúdo que ele, evidentemente, domina e sabe mais que os alunos. Nesse sentido, essa experiência com cinema na escola tem a nos dizer sobre a relação ampla com o conhecimento na escola.

Sobre a junção entre responsabilidade docente e uma suposta liberdade por parte dos estudantes para escolher os conteúdos assistidos, Cabéria e Navarro nos dão opiniões muito interessantes relacionadas ao papel responsável da escola na ampliação do repertório cinematográfico dos estudantes e do lugar que ocupa nessa responsabilidade o conhecimento docente. Para Cabéria,

[...] se as crianças ficam livres pra assistir somente os filmes que elas querem escolher... essa liberdade não existe. Você liga a televisão e o que tem é aquilo ali. Você vai alugar um filme na locadora e o que tem é aquilo ali. Então, esse repertório filmico tem que ser ampliado. As crianças devem ter acesso às filmografias feitas em diferentes lugares, com diferentes visões de mundo, diferentes olhares de mundo, diferentes formas de entender o mundo, de falar... Porque senão, parece que o mundo é só aquilo né? (Entrevista: CABÉRIA, Psicóloga, doutoranda em Educação. Desenvolve atividades com cinema no Hospital da UFRJ por meio do CINEAD).

A preocupação com a ampliação do repertório estético e cultural dos estudantes e também com formas diversificadas e críticas de leituras filmicas, também é expressada por Navarro. Para ele parece fundamental o discernimento entre o que o professor gosta e aprecia no âmbito privado de sua vida e o que ele deve levar para o âmbito público da escola. São estas, para ele, questões relacionadas com a mediação cultural, com a responsabilidade e os conhecimentos do professor.

Acho que uma questão da mediação é tirar a Malhação e o Homem Aranha da mente deles e colocar uma coisa mais interessante. Eu sou uma pessoa que também gosta muito de ver coisas blockbuster e eu não quero tirar isso deles porque seria hipócrita da minha parte, mas eu quero mostrar pra eles que também existe uma outra coisa que pode ser muito mais interessante que um Homem Aranha soltando teia. Uma conversa de duas pessoas com uma câmera parada, por exemplo, pode ser tão interessante quanto ver a explosão de um prédio. Nem sempre é fácil, porque é a cultura deles ver filmes de violência. Quando você propõe fazer um filme, eles falam em pegar uma

pistola e sair dando tiros. Eu tento não podar isso, porque é uma realidade, é a vivência deles, mas eu tento fazer eles verem que existe outras coisas também. Sabe, tem a pistola, mas tem qualquer outra coisa que seja. E eu vou tentar dar esse qualquer outra coisa, porque a pistola está ali todo dia: ‘agora vamos fazer uma coisa que vocês não têm o costume de fazer (NAVARRO, estudante de Arquitetura, monitor do CINEAD).

O professor tem então a função de curador criterioso que, ao mediar, amplia repertórios, escava sentidos junto aos estudantes, provoca olhar para questões, ao mesmo tempo em que se surpreende e aprende com as observações inusitadas dos estudantes, como ocorreu com o professor Woody diante do filme de Antonioni.

Grande parte das situações observadas nos pareceu interessantes *formas de inventar e reinventar* o conhecimento com os estudantes, uma vez que se aprende a técnica e parte-se para a junção dela a uma ideia, passando pelas dificuldades e necessidades que todo ato de criação e construção do conhecimento implicam: análise, síntese, escolha, distanciamento e avaliação. Algumas vezes a singularidade das situações vai dando outros contornos às atividades, vai criando a necessidade de outros tempos e outros espaços, de replanejamento. A falta de uma tomada na parede, como descrevemos na atividade da Escola Valter Hugo Mãe, obriga o grupo a buscar uma saída e pode atrasar o exercício planejado. A luz externa, os ruídos, o público que assiste à filmagem obriga a “equipe do set” a lidar de outro modo com o espaço; a participação inflamada desse público, como ocorreu no CIEP Hilda Hilst, pode frustrar as expectativas do professor e obrigá-lo a retomar algum tema que surgiu no ato da filmagem (a resolução de um conflito de maneira violenta, por exemplo). Outras vezes é uma descoberta conjunta ou uma saída encontrada pelos alunos que propicia a continuidade da atividade.

No Instituto Hermeto Pascoal, por exemplo, uma aluna, bastante comunicativa e participativa, sugere que a câmera fique fixa durante uma filmagem que é realizada na biblioteca. O exercício do dia é o efeito Kuleshov. O professor auxilia o zoom e o ângulo. Os estudantes colocam a câmera em cima de uma pilha de livros, vão tirando e pondo livros até ajustar a altura e o ângulo. Um dos garotos auxilia com um lápis embaixo da câmera, uma vez que ela necessita ser erguida apenas em alguns poucos milímetros. O professor não entende o que fazem os alunos e pergunta se o lápis não está atrapalhando. Encontrar o ângulo e o enquadramento demora um pouco, mas todos parecem concentrados na atividade. Fazem tudo com muita atenção. O garoto explica ao professor Nelson, membro do CINEAD, que o lápis está auxiliando o ajuste da altura da

câmera. A menina que manuseia a câmera pede para atriz ficar séria. Em seguida ela diz que quer filmar com um zoom somente a capa do livro. O professor intervém perguntando: “para dar impressão de que ela está lendo?”. “Sim!”, ela responde (REGISTRO de observação no Instituto Hermeto Pascoal em 01/04/2014).

Para Migliorin¹²³ o modo plástico e flexível, sobretudo das crianças, de inventar e reinventar mundos, sua capacidade de ouvir demais, falar demais, ver demais é consonante com a característica plástica da linguagem cinematográfica. Segundo o autor,

[...] o cinema tem a intensidade de nos confrontar com uma ação estética de forte dimensão política, na qual a partir da realidade se inventa o real. Tal invenção é o próprio real, existência sem fim pré-definido. Na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si (p. 15).

Em uma outra situação, na Escola Valter Hugo Mãe, as estudantes (meninas de 9 a 13 anos de idade) manuseiam livremente a câmera filmadora enquanto realizam o exercício sobre ponto de vista. Na introdução à atividade, assistem a três curtas-metragens que abordam a questão de distintos pontos de vista e, após as exibições, tecem animados comentários. Em seguida, divididas em dois grupos, saem para o pátio para captar as imagens de seus filmes. A menina mais jovem da turma chora porque o grupo ao qual queria se vincular a exclui. O outro grupo (na verdade duas meninas que tem entre 11 e 12 anos) a acolhe e lhe pergunta se ela quer ser a atriz do filme. Ela aceita e, daquele momento em diante, observamos as estudantes criarem um filme sobre ponto de vista de acordo com *os seus* pontos de vista. O filme ali realizado é, portanto, importante material de metalinguagem.

Tizuka, integrante do CINEAD que acompanha esse grupo, não interfere em nada, apenas lhes pergunta se já sabem que história pretendem criar. As garotas explicam-lhe que se trata da história de uma pessoa “que está sempre correndo, com pressa e não presta atenção na vida. Um dia ela resolve parar para observar uma paisagem muito bonita e percebe que é necessário ter calma na vida”, “andar correndo não adianta em nada” (REGISTRO de observação na Escola Valter Hugo Mãe em 18/08/2014).

¹²³ Ibidem.

A “diretora” repete “1, 2, 3 gravando!” sempre que uma cena tem início ou quando necessita ser refeita. O filme tem início com a atriz subindo apressada a escada e olhando o relógio. As outras duas garotas estão no topo da escada dando-lhe orientações, enquanto manipulam enquadramento e zoom. A garota parece gostar de ser a atriz e segue atentamente os comandos das duas colegas.

Fazem duas tentativas de filmagem na escada até que se mostram satisfeitas. Em seguida passam para a segunda cena: a própria atriz filmará seus pés enquanto anda apressada. Noto a influência de um dos filmes exibidos na atividade introdutória da aula. As orientações prosseguem por parte da “diretora” e da “câmera”.

A última cena é gravada duas vezes. Trata-se do enquadramento de uma paisagem enquanto a personagem passa a se comportar com menos pressa. A câmera é posicionada em uma mureta e ao fundo está a Lagoa Rodrigo de Freitas com barcos e uma montanha ao fundo. Elas olham o resultado do que gravaram e não ficam satisfeitas. Parecem não gostar da luz e iniciam uma nova filmagem (REGISTRO de observação na Escola Valter Hugo Mãe em 18/08/2014).

O que podemos notar nessa descrição e também nas descrições anteriormente detalhadas do CIEP Hilda Hilst e da Escola Valter Hugo Mãe? Primeiro, os aspectos próprios dos atos de criação e de construção do conhecimento: a análise, a síntese, a escolha, o distanciamento e a avaliação. Depois, é evidente a capacidade inventiva e plástica dos e das estudantes para a criação e o conhecimento. Os filmes, nas três situações descritas, foram todos construídos com interferência mínima dos professores. Na Escola Valter Hugo Mãe, a integrante do CINEAD, Tizuka, estava próxima das estudantes o tempo todo, mas interferia apenas quando lhe era solicitada alguma informação sobre o equipamento ou quando percebia alguma dificuldade por parte das estudantes. O mesmo acontecia com o professor Woody do CIEP Hilda Hilst – que dava sugestões e perguntava se as tomadas não eram muito complexas para o que eles pretendiam – e também com os professores Lars e Alfred, da Escola Valter Hugo Mãe.

Nessas situações percebemos a desenvoltura dos estudantes em manipular os equipamentos, característica presente em todos os grupos observados. A nosso ver, tal intimidade se deve ao fato da continuidade da Escola de Cinema nas escolas. Os equipamentos se tornam familiares aos estudantes; eles não são vistos como objetos

para brincadeira, mas sim como equipamentos que possuem um fim específico: fazer um filme.

As situações observadas nos remetem também à opinião dos estudantes sobre a vida: “andar correndo não adianta em nada”, no caso das meninas da Escola Valter Hugo Mãe e à forma de resolução dos conflitos por parte dos estudantes do CIEP Hilda Hilst. Fazer filme na escola é uma forma de *saber dos estudantes* e de *saber sobre os estudantes*.

Também fica bastante clara a ampliação de vocabulário com a incorporação nele de termos técnicos do cinema: “plano fechado”, “plano geral”, “1, 2, 3 gravando!”, “Película?? Ah!! Eu tenho em casa”, “vocês viram o corte?”, “isso é um cenário?”, “porque não tinha fala, só musiquinha?”, “e essa coisa de 24 frames?”, “adoro efeitos especiais! (Escola Valter Hugo Mãe); “cara, a gente tem que fazer uma história do nosso ponto de vista. É como se a câmera fosse seu olho” (IHP); “qual o título do filme?”, “eu sou foda, olha o tanto de figurantes que arrumei!”, “silêncio no set!”, “corta!” (CIEP Hilda Hilst).

Nas seis situações observadas os estudantes mostram-se muito interessados e envolvidos com as aulas. Cremos que isso se deva à boa interação entre professores e alunos, ao fascínio que os equipamentos tecnológicos exercem sobre as crianças e adolescentes e pela desenvoltura geracional para manipulá-los (mesmo no IHP os estudantes possuem celulares e iPods) e, por último, pela liberdade que eles possuem para criar suas histórias, seus pequenos relatos sobre a vida e para manipular os equipamentos. Estabelece-se com os alunos uma relação de confiança e parte-se do princípio, como sugere Rancière, de que eles são capazes de criar uma história, de manipular os equipamentos, de fazer um filme. E isso também com relação àqueles que possuem alguma deficiência, como é o caso dos estudantes com cegueira profunda ou parcialmente cegos do IHP.

A este respeito (o trabalho com os estudantes cegos), pergunto a Navarro como ele trabalha com essa singularidade, uma vez que é ele quem ministra as aulas no IHP. Sua resposta parte desse princípio igualitário sugerido por Rancière:

Na verdade, eles serem cegos, para mim, é indiferente. Eu não olho para eles em nenhum momento pensando que eles são cegos. Eu olho pra eles como eu olharia para qualquer outra criança. E eles também não se tratam assim. Na verdade, eles até zoam a própria cegueira. E os problemas que eu tenho lá

geralmente são os mesmos problemas que os professores de escola pública tem. Um aluno que fica mais quieto num canto, que não quer participar.

Acho que tem também a parte deles aprenderem a trabalhar em grupo. Por eu ver que aquele cara é melhor em câmara, que aquele outro é melhor contando histórias, eu posso colocar os dois juntos e fazer eles trocarem conhecimentos. E eu sempre faço isso: coloco eles para trocar conhecimento. Coloco um que sabe mais com um que sabe menos. E na verdade, eles mesmos acabam fazendo isso. Eles acabam se juntando com seus opostos de alguma forma (NAVARRO, estudante de Arquitetura, monitor do CINEAD).

Não me parece que Navarro despreze o fato dos estudantes do IHP serem cegos, mas ele parte do princípio de que mesmo privados parcialmente ou totalmente da visão, se bem orientados, conseguem fazer um filme. A nosso ver, aqui soma-se ao princípio de Bergala de que todos podem fazer um filme a ideia de Bakhtin (2010) de responsividade do ato, de colocar o outro e a si como tarefa: percebê-lo, escutá-lo, levar em conta sua singularidade e agir com ele e para ele; colocar-se, enquanto educador, como sujeito da aprendizagem. A tarefa aqui é democratizar o acesso à realização de um filme para distintos estudantes, é fazê-los interagir na partilha de conhecimentos, é compartilhar o próprio conhecimento do educador sobre cinema com eles, tendo como princípio a possibilidade de todos para a realização da atividade. O ato responsável para Bakhtin é um passo, uma iniciativa, uma tomada de posição, uma decisão e isso fica muito claro nessa fala de Navarro.

Se fazer cinema na escola é possibilitar a criação de mundos por meio de imagens, compartilhar conhecimento e impressões, concretizar o ponto de vista dos estudantes e expressar o seu testemunho sobre a escola e sobre eles mesmos, é também uma forma de construção de novas realidades para si, de aceitação em outros mundos. De lugares viáveis de utopias para si.

O caso de Antoine, estudante do CIEP Hilda Hilst, nos parece incrível, nesse sentido. Segue o depoimento do professor Woody:

O caso mais relevante é o do Antoine. Ele foi meu aluno do 8º ano. Um menino relapso, disperso, que não queria saber de nada. Sinceramente falando, eu não achava que ia dar para boa coisa... Mas quando ele chegou na aula de cinema eu pensei: 'Que que esse cara tá fazendo aqui? O que que ele quer?' E aos poucos ele foi... sabe, ele não é um aluno brilhante. Ele tem perceptíveis limitações culturais de diversos fatores, mas ele se esforça, ele quer ajudar, ele quer ensinar e você vê que o negócio está entrando na mente dele. Agora ele vem com uns óculos, querendo parecer mais intelectualizado. A postura dele mudou, não anda mais tão largadão, vive perguntando se vai ter Mostra. Ele sentiu o gosto da fama porque ele participou de um filme que fizemos e ele rouba a cena. Ele é um coadjuvante de luxo (Entrevista: WOODY, professor e Literatura e Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst).

Antoine compôs o elenco do filme *Tempo vago*,¹²⁴ realizado junto aos estudantes do CIEP Hilda Hilst e integrante da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio de 2013. Trata-se da história de um amor platônico de um adolescente por uma colega de escola. Antoine interpreta um aluno disperso que passa a aula toda ao lado do protagonista cantarolando e batucando na mesa o refrão da canção de Roberto Carlos, *Esse cara sou eu*. Desatento, mas muito cômico, o personagem nunca é levado a sério pelos colegas.

Vemos nesse filme diferentes aspectos da estética cinematográfica trabalhados com muita competência (alguns deles: planos abertos e fechados, plano-sequência, um roteiro bem construído, o making-off nos créditos e a harmonia entre a trilha sonora, as cenas e a história). É muito provável que seu argumento defenda a ideia da possibilidade sempre aberta de um novo amor. Ao fim e ao cabo, diz-nos sobre o movimento da vida e do próprio cinema que tem o movimento como característica marcante. A pequena história de aproximadamente 15 minutos nos acerca do ponto de vista dos adolescentes sobre o amor e de como eles vivenciam essa experiência.

Tecnicamente e esteticamente falando, é muito bem feito, mas é o seu desenrolar, seu impacto na vida dos estudantes, que nos chamou a atenção. Na vida de Antoine, especificamente.

Woody nos relata que durante o evento da Mostra Joaquim Venâncio, Antoine foi celebridade: “ninguém queria saber dos protagonistas do filme não. Só queriam saber dele. Ele virou o ‘*esse cara sou eu*’”.

Antoine interpreta na ficção, provavelmente, um personagem muito parecido com o Antoine da realidade. Mas é na vida real que Antoine passa a assumir um outro papel. O Antoine não levado a sério pelos colegas da escola passa a ser o Antoine reverenciado, lembrado, cumprimentado no pátio da escola: “todo mundo passa [na escola] e grita: ‘oh esse cara sou eu!’ Porque ele cantava isso no filme... Ele sentiu essa notoriedade por algo bom que ele fez”, conta Woody. Uma rápida aparição no filme que mudou a vida de Antoine. Ter participado do filme lhe possibilitou a troca de lugar e de papel social na escola.

¹²⁴ O Filme *Tempo vago* está disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=p8Xu81XiaGw>. Acesso em 20 jun. 2014.

Woody conta-nos que a postura de Antoine mudou na escola. Ele está mais interessado, concentrado e propositivo, sua estética mudou. Não anda mais “largadão”, passou a usar uns óculos estreitos incorporando “um estilo” mais intelectualizado. Antoine, assim como Cabíria e Akira, também se desterritorializou. Como a vespa de Deleuze e Guattari (1995) que se desterritorializa e, ao reterritorializar-se, torna-se ela mesma uma peça no aparelho reprodutor da orquídea e alarga sua participação no mundo sem deixar de ser vespa, Antoine migra daquele território conhecido por ele e pela comunidade escolar, aquele território demarcado pelos amigos e por ele mesmo, para alargar sua participação no mundo escolar e em seu mundo próprio, e se transformar, diante dos amigos e dele mesmo, num outro Antoine.

Diferente da vespa que nunca deixará de ser vespa, nós humanos por termos nossa existência mediatizada semioticamente pelas relações e artefatos da cultura sempre permaneceremos humanos, porém, podemos “transformarmo-nos” em um outro. Antoine também não deixará de ser o Antoine que tem uma história, uma família, que tem uma trajetória, mas o papel social de Antoine, o lugar que ele ocupa na relação com a escola, na relação com os amigos e com ele mesmo se transformou.

Com Antoine, Akira, Cabíria, Woody, Deraldo, Alfred e Navarro, *o cinema na escola materializou o sentido de além* que é próprio da arte cinematográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pintura de Van Gogh está instalada em mim para sempre, foi dado um passo em relação ao qual eu não posso voltar atrás, e, mesmo se não guardo nenhuma recordação precisa dos quadros que vi, toda minha experiência estética será doravante a de alguém que conheceu a pintura de Van Gogh (...) (MERLEAU-PONTY, 1994).

Conceber as dimensões estética e artística como fundamentais nos processos educativos é entender que são infinitas as formas de dizer, entender e sentir o mundo e que são equivocadas e reducionistas as crenças nas hegemonias axiológicas de qualquer espécie.

Como destaca Galeffi (2003) “[...] não somos apenas razão discursiva e propositiva, somos também sensibilidade encarnada”. Todavia, em uma sociedade marcada pela racionalização dos processos de conhecimento – como é caso da sociedade contemporânea ocidental – a sensibilidade é tida como algo menor e posta em segundo plano.

Em um mundo dominado por uma racionalidade tecnocientífica, a sensibilidade é tida como serva da razão. Portanto, a sensibilidade é compreendida como matéria prima para realizações cognitivas consideradas superiores como fazer a guerra e ir à lua, controlar e dominar os princípios produtivos de uma máquina qualquer. Lastimavelmente, a sensibilidade não foi ainda devidamente reconhecida em sua originariedade vivente. Nesta medida, a palavra estética precisaria ser destituída de sua significação instituída imediata, e sofrer uma torção conceitual para que possa significar algo efetivamente fundamental na formação humana (GALEFFI, 2003).

Neste mesmo sentido, Fantin (2008: 46) afirma que

[...] a ciência moderna desautorizou a credibilidade da experiência tradicional, fragmentando o racional e o sensível, e uma das consequências foi a exclusão da imaginação dos limites da experiência, ocasionando um empobrecimento das formas de chegar ao conhecimento.

Historicamente a primazia da razão cartesiana tem se sobreposto às formas de razão sensíveis que, por meio de formas bastante complexas e inteiras (porque unem pensamento, razão, reflexão, emoção e sensibilidade), nos permitem perceber e compreender a realidade de modo mais amplo e sensível.

Quiçá uma saída fosse não a sobreposição de uma razão sobre outra, mas a assunção de interdependência e complementaridade entre ambas, uma vez que na prática das relações intersubjetivas é impossível sua separação mecânica.

Uma interessante pesquisa realizada junto a um curso de Pedagogia (SOARES & CARVALHO, 2008) revela que foram poucos ou quase nenhum, os momentos em que as estudantes participam de situações de fruição estética.¹²⁵ Segundo a pesquisa, poucas estudantes tinham o hábito de frequentar espaços de divulgação e promoções artísticas e culturais, mesmo dentro da Universidade. Do mesmo modo, poucas tinham o hábito de ir a uma exposição de artes, assistir a um concerto, a uma apresentação musical, a um espetáculo de dança ou a outro tipo de manifestação artística.

Este exemplo nos leva a pensar na importância das instituições educativas de nível básico e superior para a perpetuação da herança artística da humanidade e em sua tarefa na introdução de alguns estudantes nas linguagens artísticas valiosas que foram produzidas ao longo dos séculos. Numa sociedade na qual o acesso aos bens culturais é fortemente marcado por uma profunda desigualdade mascarada de “resultado da escolha”, do “gosto” ou do “dom” (BOURDIEU, 1998), cabe às instituições de ensino, em diferentes níveis, promover o acesso aos conteúdos artísticos da humanidade.

Alain Bergala afirma que a escola – e podemos incluir a universidade também – é para muitos estudantes o único lugar onde o encontro com a arte pode ser realizado e “sendo assim, ela está obrigada a fazê-lo, ainda que sob o risco de que se estremeçam um pouco seus hábitos e sua mentalidade” (BERGALA, 2007: 36. Tradução nossa).¹²⁶

Todavia, como também nos diz Bergala, não há como negar que na escola (bem como em outras instituições educativas) a arte ocupe um papel diferenciado de outros ambientes. Quando se “escolariza” a arte, ou seja, quando se faz sua transposição para ambientes e instituições educativas, realiza-se uma *tradução* (que está relacionada com repertórios culturais, gostos, valores, visões de mundo e interesses didático-metodológicos) e uma *recontextualização* em função de determinadas estratégias e funções. Estabelece-se, assim, uma ponte no sentido de conduzir, colocar, criar e reunir,

¹²⁵ A Pesquisa foi realizada com 12 estudantes mulheres por meio de ateliês que desenvolveram experimentações estéticas.

¹²⁶ Original: “así, pues, está obligada a hacerlo, aún a riesgo de que se tambaleen un poco de sus hábitos y su mentalidad”.

que possibilita uma disciplina e um trabalho intelectual que agregam o cartesiano, a sensibilização, a comoção e a experiência estética, ao mesmo tempo em que propõem, como destaca Dussel (s/d), um certo regime de atenção e suscitam perguntas sobre as linguagens da conversa pública que não estão disponíveis em qualquer lugar.

No caso de nosso objeto de estudo, o CINEAD, fica claro essa *responsabilização* e esse sentido de *ponte* diante de todos aqueles que, de alguma forma, dele participam ou participaram: professores de escolas públicas e outras instituições, estudantes universitários a ele vinculados como educadores ou ouvintes no Curso de formação em cinema e estudantes nas Escolas de Cinema.

Por meio das situações observadas, notamos o esforço na perpetuação e cultivo do apreço à herança artística cinematográfica no sentido de condução, reunião e sensibilização que não excluiu uma postura disciplinada diante do conhecimento cinematográfico por parte de todos que participam do CINEAD, seja como integrantes do Grupo de estudo ou como professores na Escola de Cinema.

Se entendermos a dimensão ampla do diálogo e as diversas circunstâncias nas quais as palavras são emitidas pelos distintos atores e situações sociais, podemos considerar que as discussões e estudos realizados no Grupo de estudo, a ida à Cinemateca do MAM, a realização do Curso de formação em cinema e as aulas de cinema nas escolas propiciaram essa conversa pública – em diferentes níveis e com distintos teores – que não está amplamente disponível e que não ocorre em outros lugares frequentados por muitos desses sujeitos.

O CINEAD, por meio de suas práticas, se apresentou, a nosso ver, como locus dialógico e complexo no qual as diferentes formas de diálogo nele perpetradas abrigaram relações de reciprocidade, compreensão e interação diante da palavra do outro. Tanto nas situações descritas do Grupo de estudo, da Escola de Cinema e mesmo dos impactos sobre alguns sujeitos da pesquisa, estiveram presentes situações onde se apresentavam o inconcluso, um mundo compartilhado e uma realidade em constante transformação, características próprias da dialogia bakhtiniana.

A nosso ver, tais situações encarnam os aspectos relativos ao *mundo da vida* e ao *mundo da cultura* categorizados por Bakhtin: uma conformação social na qual as singularidades e as experiências próprias vêm à tona de modo muito forte e explícito,

mas que não prescinde das abstrações próprias do ato de conhecer e do trabalho que se empreende diante do conhecimento.

Para esses participantes da pesquisa nos parece bem forte a ideia do cinema como enunciado e réplica do diálogo que impõe ao sujeito uma compreensão ativa e responsiva. Isto pode ser observado nas marcas de distintas ordens que a relação com o cinema promovida pelo CINEAD imprimiu nesses sujeitos e que também encontram respaldo fecundo na teoria de Bakhtin. Para o autor, a obra artística, como mencionamos anteriormente, causa nos sujeitos diferentes efeitos que reverberam em suas convicções, aprendizagens, visões sobre si e sobre o outro.

A relação e acesso a “um outro” cinema (com outras estéticas, outras formas e outros estilos) e também uma forma interessada, atenta e criativa diante dele impôs à Cabíria, por exemplo, a revisão do próprio lugar. Ao questionar a liberdade das crianças e adolescentes na escolha dos conteúdos culturais que têm acesso e ao problematizar a responsabilidade que possuem os adultos educadores diante dessa mesma liberdade, provavelmente tenha colocado a si e a sua própria liberdade de escolha em questão. Parece-nos que a oferta de escolhas não apenas ampliou-se para ela, mas, sobretudo, sua postura diante do conteúdo cinematográfico se modificou, se complexificou e se enriqueceu. O mesmo se deu com Akira que adentrou ao des e reterritorializar-se, – e não sem choques e dificuldades – um outro e novo mundo do cinema, o qual *aprendeu* a apreciar.

Essa *tradução* e essa *recontextualização* da obra de arte como resposta e compreensão ativa diante de determinados fins educativos, bem como essa característica aberta, em construção e reciprocidade próprias da atitude dialógica bakhtiniana, nos pareceu evidente no trabalho realizado pelo Grupo de Estudos. Observem o esforço de reflexão sobre as formas e meios para recolocar o cinema e sua fruição diante de pessoas privadas parcialmente ou totalmente da visão. Uma implicação responsável no sentido bakhtiniano toma o outro, uma questão ou situação e a si mesmo como tarefa, como algo sobre o qual se empreende um esforço e uma atenção. E isso nos parece claramente ocorrer.

Deraldo, no contato com a Cinemateca, amplia sua vivência com cinema e com aqueles que se dedicam a ele, alarga seu repertório fílmico, se arrisca a escrever sobre o tema, “debulha” caixas de materiais sobre cinema e educação. A estética

cinematográfica entra em sua vida e lhe compõe com profissional e como pessoa; Woody relata sua experiência de vida marcada pelo cinema, “*o cinema me ajudou a me formar como homem*”, nos diz. A estética cinematográfica esteve presente em sua vida desde muito cedo, ajudando-lhe a compreender o mundo e a si, impelindo-lhe ao “cruzamento de fronteiras”: a periferia/centro (o perder-se no bairro Zona Sul),¹²⁷ o cinema da TV/o cinema da sala de cinema, a inserção em um outro mundo cultural e em tudo que ela abarca, desde o acesso a outras cinematografias, até as diferentes formas de ser e estar no mundo em ambientes tão diversos como o município de S. João do Miriti e um bairro como Copacabana, por exemplo, onde se situava o Novo Cine Jóia, local onde ele assistiu, aos 14 anos, ao filme de Wood Allen. Seu desejo em ensinar cinema na escola, como descrevemos anteriormente, não poderia ser traduzido como, no fundo, um desejo de que também para seus alunos fosse proporcionada, por meio do cinema, a possibilidade de cruzamento de fronteiras?

Outras ordens de situações dialógicas foram observadas. Os estudantes do IHP, por exemplo, impõem uma atenção e um posicionamento por parte de Navarro. Sua resposta é a crença na possibilidade de aprendizagem por parte deles, partindo do princípio igualitário destacado por Bergala e Rancière. O cuidado de Lars – como relatamos na transcrição da aula de cinema ocorrida na Escola Valter Hugo Mãe – quando destaca para os estudantes a importância de Meliès para a cinematografia mundial posterior a ele, denota uma atitude responsiva e escavadora de sentido, como o arqueólogo que ultrapassa a reconhecimento e aprofunda as inquietações diante do objeto do conhecimento (MARTINS, 2011). Ambas as atitudes nos remetem a uma outra ideia de Bakhtin: a de implicação responsável.

Creemos que práticas como essas proporcionam relações com a obra cinematográfica que favorecem desde a possibilidade de construção de uma visão de mundo mais ampla e plural, até aquela interdependência entre *aparecimento, cuidado e apreço* à qual trouxemos à baila na seção *O papel social da arte* e quando referimos às práticas da Escola de Cinema.

¹²⁷ Relata: “*E aí tá passando o filme tal no Novo Cine Jóia, você nem sabe onde é, mas aí você não quer nem saber, pega o metrô e vai. E eu ia sozinho quando eu tinha grana... aí saltava errado, tinha que andar não sei quantos quilômetros, perguntava. Eu tinha uma espécie de compromisso. Eu tinha que assistir*”.

Para Cabiria e Akira, como já frisamos, a relação com o que eles denominam de “outro cinema” foi também uma forma de iniciação, descoberta e transformação de si e da forma de se relacionar com os filmes. Para o estudante Antoine a imersão no mundo cinematográfico foi também um meio para a desterritorialização e para escrita e reescrita de si e de seu mundo. A trampolinagem a que se refere Certeau (1994) reside justamente nessa possibilidade de burla, de migração de um território para outro, de novas explorações de si e de cruzamento de fronteiras.

Aos outros sujeitos da pesquisa que possuíam uma relação mais íntima com o cinema – Woody que relata amar o cinema desde a adolescência, Alfred e Navarro que compunham equipes de pequenos cineastas desde a adolescência – as práticas em seu entorno somaram-se aos conhecimentos prévios, agregaram-se e alargaram o repertório de seus discursos sobre educação e sobre a relação desta com o cinema.

O pertencimento a um *novo nós* nos parece como profícua possibilidade expansiva para estes implicados: eles passam a compor o conjunto daqueles que dominam determinados saberes e códigos de conduta relativos ao cinema, que se filiam às ideias e conhecimentos, que possuem um repertório cinematográfico mais diverso e que por isso ampliaram seu discurso e seus saberes tanto em relação ao próprio cinema quanto em relação aos vínculos e possibilidades deste na educação. Passam a pertencer também ao grupo daqueles que dominam a linguagem cinematográfica, podendo colaborar com a ampliação do repertório dos outros. O ingresso em um *nós* que fortaleceu sedes de buscas particulares e inaugurou outras.

Como já afirmamos o aparecimento, o cuidado e o apreço, em constante relação e interdependência, colaboram para marcas pessoais e direcionamento de rumos, mas também para que a obra de arte permaneça viva na memória de indivíduos, de uma comunidade e de um grupo. No caso das situações observadas, entendemos que o trabalho com cinema junto aos estudantes e professores (das escolas e do CINEAD), além de colaborar para essa memória da obra cinematográfica na vida de cada um, contribuiu para uma memória de determinados estilos, diretores, paisagens, cores, rostos, músicas, personagens e situações culturais e também para uma memória da cultura escolar.

As palavras e essa conversa pública sobre o cinema que emergiram de diferentes situações e que se estabeleceram com distintos interlocutores, fizeram dos filmes e das

atividades aglutinadas ao seu redor possibilidades, ao mesmo tempo, de vislumbre de utopias e de mudanças concretas e tangíveis, carregando não somente aquela consciência antecipatória que destacamos junto a Canclini (1980) e Stam (2010), mas uma prática emancipadora que permitiu à criança, ao adolescente e aos adultos inventarem outros tipos de experiências e outras formas de se relacionar consigo e com os outros.

Nas distintas situações em que a palavra circula, num viés bakhtiniano, ela exige dos sujeitos a tarefa da compreensão e da interação. Stam (2010) alerta que isso pode ser feito no nível do fantochesco e da dissimulação das contradições sociais, traduzidos por meio de um “falso” diálogo. Todavia, cremos que nas situações observadas neste estudo, a condução dos processos formativos, pelo fato de questionar definições pré-concebidas sobre o papel e lugar da docência, sobre as possibilidades abertas de aprendizagem e sobre a particularidade do fazer cinema na escola, colaborou para processos de descolonização de imaginários e para a acentuação do potencial polifônico do cinema e de sua potência na escola, ato que, acreditamos, ultrapassa a “miopia” questionada por Stam, em direção a um *olhar junto* e, por isto, *olhar mais*, superando a polifonia fantochesca para colocar-se em consonância com a polifonia da igualdade a que se refere esse mesmo autor.

Uma educação das sensibilidades nesse sentido de responsabilização pelo outro e por si próprio caminha no sentido da multiplicidade humana e de uma concepção de mundo e educação pautados no *estar-no-mundo-com* (GALEFFI, 2003), ou seja, aberta à compreensão da diferença, da diversidade social e cultural, da liberdade de opções e escolhas e para um entendimento crítico das contradições da sociedade. Pode-se entender esse *estar-no-mundo-com* como uma compreensão responsável diante do fato de que, além de não estarmos sozinhos no mundo, esse *estar* é também um *construir* a partir de negociações, opções políticas e de valores. Uma “torção” desse tipo do conceito de estética na educação como implicação, vivência e convivência, conduz, acreditamos, à abertura para a multiplicidade e para a diversidade de uma sensibilidade aprendente.

Essa “contaminação” de várias ordens que se realizou sobre esses sujeitos da pesquisa se deve, evidentemente, a algumas disposições tais como a abertura e disponibilidade para o novo, o olhar escavador de sentidos (MARTINS, 2011) diante de

si e do outro e também por uma postura interessada e curiosa ética e esteticamente. Todavia, consideramos que em educação – particularmente na formação de professores – ambientes em que ocorra uma forte atenção para o estudo e para a saída da superficialidade em direção à raiz das questões, que promovam um contato diversificado com diferentes profissionais, que viabilizem formas diversas de acessar o conhecimento (diversificando e enriquecendo processos criativos), que atentem para o planejamento, compartilhamento e avaliação de práticas, são facilitadores profícuos dessas mesmas disposições.

Quando Bergala assevera que *todos* podem fazer cinema na escola, há aí uma concepção de que *todos podem aprender* a fazer cinema na escola. Parte-se desse princípio de igualdade seguindo caminhos particulares. Aposta-se no princípio de que se pode aprender e que também se pode ensinar. Esse “ensinar”, porém, não está “solto”, mas balizado pela formação, pelo estudo e pela reflexão.

Não se cria no vazio e a partir do nada. Na escola, o ato criativo e o domínio de distintos códigos têm como aspecto fundamental, como salientamos junto à Martins (2011), a mediação qualificada e deliberada dos professores. No caso das situações observadas, os estudantes foram sempre estimulados a falar, a observar as imagens, os sons, a pensar sobre eles, a refletir sobre os objetos dispostos nos cenários dos filmes assistidos e realizados por eles, a manusear equipamentos, a “descobrir” os truques criadores de realidades. Aos estudantes também foram oportunizadas situações dialógicas que os impeliu a atitudes responsivas ao mesmo tempo em que a aprendizagem em torno do cinema foi sendo escavada conjuntamente.

Assim, ao mesmo tempo em que se ensinava sobre a técnica e os interpelava sobre as possibilidades de colocá-la em prática, buscava-se encontrar caminhos junto a eles e desenvolver determinadas percepções, atenções e posturas próprias aos objetivos, aos fazeres e às necessidades educativas.

No ato de suas criações artísticas, tanto os estudantes quanto os professores recolheram da realidade determinados elementos e materiais e produziram sobre eles coisas novas que não estavam em suas propriedades iniciais. Tais práticas muito se assemelham ao que assevera Vygotsky (2011) quando se refere à arte como ato criativo e criador. Segundo o autor, ao realizá-la, recolhe-se da vida o seu material e produz-se neste material algo completamente novo. Parte-se, portanto, de aspectos da vida, de

sentimentos, de lugares e funções sociais para transformá-los em uma outra coisa que termina por possibilitar a experiência estética, acreditamos, tanto àqueles que produzem o conteúdo artístico, quanto aos demais que o usufruem. E assim, por meio do acesso à técnica cinematográfica é dada uma forma artística ao mundo que conjuga estética e ética, ao mesmo tempo em que também se promove uma aliança – muito fácil de ser percebida – entre técnica, estética e ética, entre mundo da cultura (terreno das abstrações) e mundo da vida (terreno das singularidades). Nessa potência do cinema de inventar realidades e não simplesmente reproduzi-las, reside a possibilidade de invenção de outros tipos de experiências por parte de crianças, adolescentes e adultos.

Ao serem criados por crianças e adolescentes, os filmes, da mesma forma que determinadas produções textuais escritas – tais como poesia, conto, crônica e teatro – podem promover o acesso às suas formas de compressão da realidade. Como destacamos anteriormente, o comum tem sido a entrada do cinema na escola sob o viés do adulto e de sua visão: ele escolhe, em geral, filmes feitos por adultos, ele decide temas, pensa em diretores, estilos, épocas, países e elabora conteúdos de acordo com estes e outros critérios. A inovação muito potente nas práticas perpetradas pelo CINEAD é que elas não apenas diversificam textos cinematográficos, narradores e formas de narrar, mas possibilitam aos educandos o protagonismo da narrativa e os incluem no rol de autores e narradores imagético-textuais da escola.

Cria-se, assim, um “cenário textual” onde a voz desse grupo é ouvida, vista e acolhida como fonte geradora de experiência, o que, sob os pressupostos de Stam (2010), concretiza uma forma de polifonia legítima.

Numa prática mais usual do cinema na escola, professores e estudantes realizam o exercício conjunto de leitura desse outro texto, desse outro recurso narrativo que entra na escola. O que também é rico, mas para-se por aí. Numa prática popular do cinema na escola e de fazer cinema nessa instituição, soma-se a produção narrativa dos estudantes e o repertório de leituras de mundo que coexistem na escola. Desse modo, os filmes emergem e encarnam outras vozes, muitas vezes silenciadas em detrimento das vozes e visões predominantemente adultas que formam e conformam a escola há séculos. Essas novas vozes, surgidas por meio de um movimento centrífugo, somam-se à criação das contrapalavras dentro da escola. E assim, reconhece-se na voz dos estudantes aquela “arte do dizer” a que se refere Certeau (1994), ao mesmo tempo em que se fortalece a

polifonia e se trapaceia com as proibições do dizer que historicamente se sedimentaram na escola e a forjaram, trazendo à tona, como forma de subversão e trampolinagem, a voz que estava silenciada.

Nesse ato, realiza-se, ao mesmo tempo, uma forma de entrada ao mundo dos estudantes e propicia-se que esse mundo venha à tona por meio de uma outra linguagem, a cinematográfica. Amplia-se, então, a forma de escrever e narrar o mundo dentro da escola.

Ao todo assistimos seis situações de aulas de cinema. Em todas visualizamos saberes que vem dessa fronteira da trampolinagem que nos fala Certeau (1994). Essa plasticidade própria da criança que destaca Migliorin, aliada ao trabalho cuidadoso do professor, mostra-nos essa capacidade de “saltar do trampolim” com astúcia, muitas vezes driblando contratos instituídos ou mesmo incentivando sua reformulação e abrindo lugares possíveis de utopias.

Os meninos que elaboram o filme baseado no exercício aparece/desaparece (Escola Valter Hugo Mãe), as duas turmas que elaboram seus filmes junto ao professor Woody no CIEP Hilda Hilst e decidem coletivamente os planos e ângulos, as meninas que realizam o filme sobre ponto de vista (Escola Valter Hugo Mãe), todos colocam em prática esse jogo-brincadeira que formula e reformula regras e papéis, que se ajuda e se solidariza mutuamente (a menina que chora e é acolhida como a atriz, por exemplo). Eles decidem, ao mesmo tempo em correm e gritam, choram e resolvem conflitos. Um saber como trampolinagem e astúcia se constrói. O professor, por sua vez, não está nem à frente nem atrás, mas ao lado para auxiliar, observar, colaborar e construir junto. Uma memória de “esquemas de ação” (CERTEAU, 1994), de tentativas, de erros e acertos, de sucessos e aprendizagens é construída. Uma memória da experiência na escola. Da experiência com o conhecimento.

O esforço, que aparece como uma marca histórica, em fazer do cinema algo familiar no sentido de dominá-lo e adequá-lo às práticas educativas instituídas, colocando-o a serviço de alguns princípios e de uma gramática que o procedem – preocupações evidentes desde suas primeiras inserções na escola no início do século XX – não nos parece ser o foco central nas práticas do CINEAD e do professor Woody quando os filmes são realizados na escola. Ao contrário, parece-nos que as concepções que orientam a prática cinematográfica observada nas instituições baseiam-se em uma

relação de descoberta, dúvida e aprendizagem conjunta diante do cinema, e que o esforço avança no sentido de que ele entre na escola mais para abalar certezas do que para referendá-las.

A nosso ver as práticas observadas em torno do cinema – levadas a cabo tanto pelas distintas atividades do CINEAD, quanto pelos professores – atuam como ponte: elas possibilitam o deslocamento, conduzem, estendem e reúnem as margens.

Ao reunir e integrar, colocando em contato os mundos do cinema e da escola, da universidade e da escola – com toda a complexidade que estes abarcam – as práticas de cinema na escola e na formação dos implicados acabaram por conduzir a saberes, visões de mundo, relações, responsabilizações, decisões, invenções, escolhas e afetos.

Elas deslocaram saberes e certezas ao mesmo tempo em que conduziram por caminhos nem sempre fáceis e tranquilos, reunindo, algumas vezes, mundos bastante distintos e distantes. Essa reunião de mundos, por sua vez, conduziu a outros lugares e a outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Nessa relação intersubjetiva entre as “margens” cinema e escola, professores e estudantes, estudantes da universidade e estudantes da escola, há uma via de mão dupla: a complexidade da linguagem cinematográfica media a relação entre alunos e professores, ao mesmo tempo em que estes últimos são as pontes que conectam, reúnem e estendem uma margem à outra, propiciando essa mediação fundamental entre o mundo das crianças – seus pensamentos, suas formas de expressar sua cultura – e o mundo do cinema.

Os professores são pontes no sentido heideggeriano do termo.¹²⁸ Para o autor, a ponte não apenas liga as margens. É somente em sua travessia que as margens surgem como margens.

No caso do CINEAD, se os professores não estivessem ali para “pegar os estudantes pelas mãos”, atravessar a ponte e conectá-los com a magia da arte cinematográfica, esse encontro, essa contaminação dotada de um sentido determinado não seria possível e o cinema e essa forma peculiar de contato com ele permaneceriam “inexistentes” para os estudantes.

¹²⁸ HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar e pensar. In: HEIDEGGER, Martin. Ensaio e Conferências. Petrópolis: Vozes, 2008c.

É a partir desse cruzamento da ponte, dessa entrada em outro mundo, que as crianças podem dizer surpresas: “olha, é assim!”, “película? Eu tenho em casa!”, “silêncio no set”, “você viu quantos figurantes eu arrumei?”. Nesse sentido, a ponte criou, estendeu, reuniu, permitindo que cada qual, cinema e mundo da escola, permanecessem singularizados e unidos ao mesmo tempo. A ponte permitiu o encontro e a descoberta, ao mesmo tempo em que os preservou. Outras situações que a nosso ver devem ser estimuladas, cuidadas e preservadas na escola.

Há também um encontro que denominamos de *radical* entre aqueles que estão privados parcialmente ou totalmente da visão e uma arte na qual a imagem é fator primordial. Situações fecundas e belas que incluem e retomam o múltiplo, o multicultural, o diferente, o nós, o ser-sendo-junto, o lugar da igualdade e da distinção, único lugar possível para a *reinvenção* do mundo de que nos fala Freire (2010). Estabelece-se aí uma intersecção entre o mundo estético (cujas regras e fins são dominados pelos professores) e mundo ético, tempo dos acontecimentos concretos, das implicações com o outro e onde, como nos diz Geraldí (2010), cada um assume a responsabilidade por sua ação concreta que é realizada no presente, mas orientada e valorada pelos desejos de futuro.

Pensar juntos cinema e educação na escola implica, como destaca Serra (2011), ampliar a definição de educação para além dos limites da escolaridade usual e considerar as práticas que anteriormente não estavam em seu campo, ampliando o território pedagógico e incluindo dimensões como a educação da sensibilidade, dos sentidos, os regimes de visibilidade e a configuração da experiência sensível.

As práticas iniciadas pelo CINEAD nas escolas públicas e depois levadas adiante, por exemplo, pelo professor Woody no CIEP Hilda Hilst nos mostram que a entrada na escola da arte cinematográfica – que possui além dos elementos humanos, uma série de equipamentos, máquinas e dispositivos tecnológicos – pode se configurar em uma excelente situação para repensar os tempos e os espaços, a relação singular que se estabelece entre os diferentes atores que se envolvem na feitura de um filme e também as formas alternativas de possibilitar outras falas, outras conversas, outras escutas e outros olhares. Ainda, de expressar culturas específicas com suas visões próprias de si e do outro e de dizer sobre o ambiente escolar por meio de uma linguagem até então desconhecida, mas que pode passar a compor a gramática escolar.

Se podemos falar nesse estudo em aspectos tais como ampliação de repertórios, reforço de crenças, respaldo para a ação, realização de sonhos, transformação de discursos, implicação com o outro, iniciação, descoberta, transformação de si, reescrita de si e do mundo, transformação do lugar e do papel social, como algumas características observadas junto aos sujeitos desta pesquisa e junto às situações em que participamos, elegemos quatro termos que, acreditamos, resumem essa ação com cinema na escola: *aprendizagem, reescrita, pertencimento a um nós e cinema como gerador da palavra e da escrita libertadoras*.

Como já destacamos, cada instituição que decida pela inclusão do cinema em suas práticas educativas, o fará de acordo com suas realidades, aspirações e possibilidades concretas. A posta em prática, por mais desejosa que seja, esbarrará em estruturas endurecidas da realidade e da cultura escolar que oferecem resistência e parecem forçar os sujeitos a desistir. Por outro lado, é no terreno das coconstruções cotidianas (ROCKWELL, 2010), movido por acordos, afetos, implicações, sonhos e empenho, e também por sua característica de inconclusividade e imprevisibilidade, que as modificações podem ocorrer, tomar corpo e fixar-se.

Essa experiência de cinema na escola levada a cabo pelo CINEAD nos mostrou que as marcas impressas pelo cinema e pelas práticas ao redor dele podem trazer transformações de ordem pessoal e institucional que se influem mutuamente. São marcas impressas nos sujeitos que podem colaborar para modificar a escola e marcas impressas na escola que podem afetar os sujeitos.

A experiência do CINEAD mostra-nos não apenas a importância do cinema na escola, mas sua necessidade. Sua colaboração para o ordenamento do mundo frente a um amplo coletivo que se filia às narrativas, protagonistas, discursos e posicionamentos (SERRA, 2011), sua coparticipação na conservação ou subversão de uma ordem estabelecida, a atualização da cultura e do comum que promove, seu papel em distintos acordos da ordem da política que muitas vezes afetam decisões que nada tem a ver com ele diretamente, a ampliação do repertório cultural, linguístico, discursivo por ele promovidos, a provocação ao diálogo de distintas questões que ele impele, o convite à alteridade que ele faz e a possibilidade de retratar distintas visões de mundo por parte dos sujeitos da escola são apenas alguns aspectos que destacam tal necessidade.

Algumas pontuações gerais, todavia, se fazem misteres para pensarmos sua entrada e permanência na escola. Em primeiro lugar, a oportunidade de *vivência concreta* junto ao cinema por parte dos professores. Essa vivência concreta consubstancia-se no acesso às obras diversificadas, aos momentos de fruição organizados dentro e fora da escola e também às práticas em torno da construção e realização de filmes (atividade que engendra o contato com materiais, equipamentos, técnicas, modos específicos de construção da linguagem). Se se trata de inserir o cinema na escola e fazer com que ele permaneça, os professores precisam aprender a “lidar” com ele. Ele precisa ser algo íntimo dos professores. Essa intimidade se cria por meio do contato, da aparição e, em termos de uma intimidade para fins educativos, ela se cria a partir de um contato diversificado.

Como já destacamos em Freire (2009), o professor ensina com segurança na medida em que se apropria do conhecimento e o apreende. Essa apreensão passa, sem dúvida, também pelos processos de formação diversificados. É necessário inserir o professor num *ambiente cinematográfico*.

Em segundo lugar, há que voltar-se aos estudantes. Eles também necessitam ser inseridos nesse ambiente cinematográfico. A alfabetização cinematográfica passa por essa inserção. É necessário, então, diversificar-lhes as ofertas para olhar, promover a reflexão em volta da obra, criar na escola situações de fruição que extrapolem os momentos oficiais das aulas, organizar momentos para a realização de exercícios cinematográficos e investir em sua capacidade para criar e para dizer sobre o mundo por meio do cinema. Para isso os *lotes de partida de filmes* (BERGALA, 2007) são tão fundamentais na escola, bem como a *curadoria educativa* (MARTINS, 2011) e o provimento na escola de equipamentos e materiais que possibilitem a expansão e a criação.

Em terceiro lugar, nos casos específicos de relação escola-universidade, como é o caso do CINEAD, aproximar-nos de uma experiência que acerca essas duas instituições nos proporcionou a observação de laços sociais, afetivos e cognitivos que engendram práticas educativas de troca, permeadas por elementos criativos, por táticas artesanais, por expressões políticas e de sensibilidades (CARLI, 2012). Expandiram-se, aos nossos olhos, os conceitos de sala de aula e de aprendizagem e ampliou-se a atuação

universitária para além de seus muros. Promoveu-se, também nesse contexto, uma clara intersecção entre mundo da vida e mundo da cultura.

Como situações de formação amplas e complexas – onde conceitos tais como arte, ética e estética foram experienciados como vivências concretas – os ensaios formativos proporcionados pelo CINEAD aos estudantes universitários materializaram-se em situações de exercício, construção e fortalecimento do diálogo, da palavra, da escuta, da formação do olhar, do pertencimento e apreço às linguagens públicas como a arte, constituindo-se, então, em espaços de formação tão imprescindíveis quanto as salas de aulas universitárias, as Conferências, os Eventos Acadêmicos, os Projetos de Pesquisa, os Estágios e as atividades políticas mais tradicionais (Grêmios, Diretórios Acadêmicos).

O trabalho de campo nos permitiu observar algumas dimensões, muitas delas intangíveis e nem sempre visíveis aos olhos dos sujeitos que saem de um contexto (nesse caso, a Universidade) para adentrar em outro (a escola): as marcas e transformações em estudantes, professores e estudantes universitários, os laços que se formaram e se fortaleceram com a entrada do CINEAD na escola e se solidificaram após sua saída, as marcas afetivas impressas nos sujeitos, o sentimento de pertença e de empoderamento, a possibilidade do exercício de outros papéis e a reconfiguração do próprio lugar, da visão de si e do outro em uma nova perspectiva e em um outro ponto de vista.

Por fim, consideramos que as práticas formativas desenvolvidas pelo CINEAD junto a professores, crianças e adolescentes o configuram como um Jano nos termos elaborados por Bakhtin, uma vez que, por meio de suas ações, pessoas se encontram para assistir filmes, conversar sobre eles, para expressar diferentes pontos de vista e, também, para fazer, realizar filmes. Suas práticas se configuram, então, em formas de ver o mundo em muitas direções (opostas, conflitantes, em acordo, novas) gerando conhecimento, vida criativa, reflexão, formação e humanização. Em cada feitura dos filmes, cremos, ocorre um processo singular e específico de formação sobre o qual, acreditamos, vale a pena conhecer, entender e refletir cada vez mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH, Ariane; CANNITO, Newton (Orgs.). **O Homem Que Virou Suco**. Roteiro de João Batista de Andrade. Cinema Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2005. (Coleção Aplauso).

ADORNO, R. C. F.; CASTRO, A. L. O exercício da sensibilidade: pesquisa qualitativa e a saúde como qualidade. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.3, n.2, p. 172-185, 1994.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. **Cinema contra cinema. Bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil**. São Paulo: São Paulo Editora, 1931.

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época).

ALVES, Giovanni. O Cinema como experiência crítica – Tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, Cinema & Educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

AMANCIO, Tunico. Prefácio. **Cineclubismo: Memórias dos anos de chumbo**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2008.

AMOUNT, J. **As teorias dos cineastas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

ANDRADE, João Batista de. Cineclube, Cinema e educação. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, Cinema & Educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2010.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARIAS, Salvador. Alejo Carpentier y el cine (prólogo). In: **El cine, décima musa**. Alejo Carpentier. Fundacion Alejo Carpentier. La Habana: Ediciones ICAIC (Instituto del Arte y Industria Cinematográficos), 2001.

ARMANDO, Carlos. **Os adoradores de filmes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

AUTRAN, Arthur. O cinema brasileiro e a globalização: observações preliminares sobre distribuição. In: PAIVA, Samuel e DOLSIC, Pedro (Orgs.). **Revista Universitária do Audiovisual: regionalização e globalização no campo do Cinema e Audiovisual**. São Carlos: DAC/UFSCar, 2011.

AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política de educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Revista Estudos Avançados**, n. 07, set./dez., 1989.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1).

BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine**: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2007.

BERGER, John. **Modos de ver**. Barcelona: Gustavo Gili, 2006.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema Brasileiro**: propostas para uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BLANCO, Rafael. La politización de lo cotidiano en la militancia estudiantil. Agendas y retóricas en torno al género y la sexualidad en la Universidad de Buenos Aires. En: CARLI, S. (Org.), **Universidad pública y experiencia estudiantil. História, política y vida cotidiana**. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 167-198, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **Pro-Posições**, v.15, n.1 (43), jan./abr. 2004.

BUÑUEL, Luis. Cinema como instrumento de poesia. In: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Ed. Cultrix, 1980.

CARLI, Sandra. **El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación Pública**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero-Americana**. Organização de Estados Iberoamericanos, n. 32, maio/ago., 2003.

CARPENTIER, Alejo. El cine, décima musa... (1925). In: ARIAS, Salvador. **El cine, décima musa**. Alejo Carpentier. Fundacion Alejo Carpentier. La Habana: Ediciones ICAIC (Instituto del Arte y Industria Cinematográficos), 2001.

_____. La cinematografía de avanzada (1928). In: ARIAS, Salvador. **El cine, décima musa**. Alejo Carpentier. Fundacion Alejo Carpentier. La Habana: Ediciones ICAIC (Instituto del Arte y Industria Cinematográficos), 2001.

_____. Glosas de un festival Chaplin (1928). In: ARIAS, Salvador. **El cine, décima musa**. Alejo Carpentier. Fundacion Alejo Carpentier. La Habana: Ediciones ICAIC (Instituto del Arte y Industria Cinematográficos), 2001.

_____. Tres em un sótano (1928). In: ARIAS, Salvador. **El cine, décima musa**. Alejo Carpentier. Fundacion Alejo Carpentier. La Habana: Ediciones ICAIC (Instituto del Arte y Industria Cinematográficos), 2001.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise na Educar como crise na modernidade. **Revista Educação**. Edição especial: Biblioteca do professor – Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento, set. 2007.

CATELLI, Rosana Elisa. Cinema educativo, 1920-1930: a educação das massas e a educação do cinema nacional. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/6o-encontro-2008-1/Cinema%20educativo-%201920-1930.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2013.

_____. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da escola nova, entre os anos de 1920 e 1930. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr./jun. 2010

_____. Roquette-Pinto e a comunicação: registro, visualização e internalização da cultura. **Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM)**, v.2, n.1, jan.2013 / jun.2013. ISSN 2238-3913 (versão impressa) 2238-5126 (versão online).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHALUH, Laura Noemi. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.02, p.133-152, jun. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHAVES, Geovano Moreira. **Para além do cinema: o cineclubismo de Belo Horizonte (1947-1964)**. 2010. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Minas Gerais.

CHERVEL, André, Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, n. 295, mayo-agosto, 1991, p. 59-112.

CIPOLINI, Arlete. **A fita não é fato (2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração e domesticação**. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. PROJETO HISTÓRIA: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História PUC-SP**. São Paulo, 1981.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 51-66.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUARTE, Rosália. Produção de sentido e construção de valores na experiência com cinema. In: Setton, Maria das Graças Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume, USP, 2004.

DUBOIS, Philippe. **Video, cine, Godard**. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2001.

DUSSEL, Enrique. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. Conferência proferida na IV Semana Acadêmica da Universidade do Salvador de Buenos Aires, no dia 16 de agosto de 1973.

DUSSEL, Inés. Usos del cine en la escuela: Una experiencia atravesada por la visualidad. **Revista Estudos da Língua(gem)**, Área de Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil, ISSN 1808-1355, versão impressa, e ISSN 1982-0534, versão online (en prensa).

_____. Educar la mirada. Reflexões sobre uma experiência de produção audiovisual y de formação docentes. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Orgs.) **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006.

_____. Historia de la educación y giro visual: cuatro comentarios para una discusión historiográfica. Capítulo preparado para el libro: Aguirre Lora, M.E. (comp.), **Narrar historias de la educación. Afanes de un oficio**. México D.F., Ediciones del ISSUE-UNAM (en prensa).

EPSTEIN, Jean. O cinema do diabo. In: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal, Embrafilmes, 1983.

FANTIN, Monica. Processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papyrus, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (Orgs). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. v. 17, n. 49. jan./abr. 2012.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Educação Libertadora. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos**. v. 2 Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUREZ, Gérard. **A Construção das Ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

_____. Carta pedagógica. Segunda carta do direito e do dever de mudar o mundo. In: Caderno de Formação nº. 4 Paulo Freire, um educador do povo. Sindicato dos Professores do ABC, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____; XAVIER, Márcia (Orgs.). **Novas imagens do desaprender**: uma experiência de aprender cinema na escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008. (Coleção Cinema e Educação).

FRITZEN, Celdon; MOREIRA (Orgs). **Educação e Arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Revista Psicologia USP**. São Paulo, jan./mar., 2009, 20(1), p. 125-138.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALEFFI, Dante Augusto. Estética e formação docente: uma compreensão implicada. Seminário: a possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico para o Departamento de Educação do SINPRO, 2003. **Revista NOÉISIS**, n. 4, 2003, p. 117-120. Salvador, UFBA. Disponível em <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm>. Acesso em 20 abr. 2013.

GALVÃO, Maria Rita E. **Crônica do cinema paulistano**. São Paulo: Ática, 1975.

GATTI, André Piero. A globalização do cinema no Brasil (1993-2009). In: PAIVA, Samuel e DOLSIC, Pedro (Orgs.). **Revista Universitária do Audiovisual: regionalização e globalização no campo do Cinema e Audiovisual**. São Carlos: DAC/UFSCar, 2011.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GOMES, Paulo Emílio Sales. **Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte**. São Paulo: Ed. Perspectiva/ EDUSP, 1974.

GONZÁLEZ, Juan Francisco. **Aprender a ver cine: la educación de los sentimientos en el séptimo arte**. Madri: Ediciones RIALP, 2004.

GRÜNER, Eduardo. **El sitio de la mirada: secretos de la imagen y silencios del arte**. Buenos Aires: Norma, 2001.

HEIDEGGER, Martin. Ciência e Pensamento de sentido. In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. A coisa. In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008b.

_____. Construir, habitar e pensar. In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008c.

_____. O quer dizer pensar? In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008d.

_____. Poeticamente o homem habita. In: HEIDEGGER, Martin **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008e.

HENNEBELLE, Guy. **Os Cinemas Nacionais contra Hollywood**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar (texto de revisão do capítulo La importancia de aprender a interpretar la cultura visual. In: HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. **Educación en cultura visual: un espaço para os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas (1999). Disponível em: <http://www.guiasfp.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR104.pdf>. Acesso em 23 abr. 2013.

HOBBSAWM, Eric. **História Social do Jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IKEDA, Marcelo. Concentração e acentramento: duas facetas do cinema brasileiro contemporâneo. In: PAIVA, Samuel e DOLSIC, Pedro (Orgs.). **Revista Universitária do Audiovisual: regionalização e globalização no campo do Cinema e Audiovisual**. São Carlos: DAC/UFSCar, 2011.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99, p. 34-59.

LARROSA, Jorge. **Entre lenguas: lenguaje y educación después de Babel**. Barcelona: Laertes, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan. /abr.2002, p. 20-28.

LEBEL, Jean Patrick. **Cinema e ideologia**. Lisboa: [s. ed.], 1975.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processo de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

LISBOA, Fátima Sebastiana Gomes. O cineclubismo na América Latina: ideias para um projeto civilizador do movimento francês no Brasil e na Argentina (1940-1970). In CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé. **História e Cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007.

LOPONTE, L. G. Arte e estética da docência: inquietudes, criação, formação. Resumo apresentado no 19º CONGRESSO LATINOAMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO. Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade**. pg. 135-154, jan/jun 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUNARDELLI, Fatimarlei. **Quando éramos jovens**: história do Clube de Cinema de Porto Alegre. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/EU da Secretaria Municipal de Cultura, 2000.

MACEDO, Felipe. Cineclube e autoformação de público. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, Cinema & Educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica à economia política. v. 1, t.1. São Paulo: Nova Cultural. 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARINONE, Isabelle. **Cinema e anarquia**: uma história obscura do cinema na França (1895-1935). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set/dez. 2011.

MATELA, Rose Clair. **Cineclubismo**: memórias dos anos de chumbo. Rio de Janeiro: Multifoco, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, Embrafilmes, 1983.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. **O Cinema Educativo como inovação pedagógica na Escola Primária Paulista (1933-1944)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

MONTEIRO, Marinalva; MACHADO, Regina. Educação pelo Cinema – Cinema na Educação. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, Cinema & Educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Produção e formas de circulação do tema do Descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 135-165. 2000.

MORIN, Edgard. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Edições Graal, Embrafilmes, 1983.

MORRONE, M. L. **Cinema e Educação (1920-1945)**: a participação da imagem em movimento nas diretrizes da educação nacional e nas práticas pedagógicas escolares. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

MOURA, Roberto. Major faz filme brasileiro. In: PAIVA, Samuel e DOLSIC, Pedro (Orgs.). **Revista Universitária do Audiovisual: regionalização e globalização no campo do Cinema e Audiovisual**. São Carlos: DAC/UFSCar, 2011.

PARO, Vítor Henrique. Gestão escolar, ética e liberdade. In: PARO, Vítor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001b.

PASSEK, Jean-Loup. **Dictionnaire du Cinéma**. Paris: Laurosse, 1995.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores associados, 2003.

PIRELLA, M. P. Itinerarios biográficos de jóvenes estudiantes. La Universidad pública como espacio de experiencias culturales. In: AAVV, Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado. Salta: Edusa – RENIJA, 2012, p. 315-333.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PORTUGAL, Cristina; COUTO, Rita Maria de Souza. Cultura visual e educação: uma experiência interdisciplinar. **Leitura em Revista**. Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio n.2, abr., 2011.

RAMOS, Alcides Freire. Bertolt Brecht e o cinema alemão dos anos 1920. **Revista de História e Estudos Culturais**. Jul/Set. Vol. 3 Ano III nº 3. 2006. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF8/ARTIGO7-Alcides.Freire.Ramos.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2013.

RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Luiz Felipe A. de (Orgs.). **Enciclopédia do cinema Brasileiro**. São Paulo: SENAC, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **El espectador emancipado**. Valencia: Ellago Ediciones, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante**. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes, 2002.

RIBEIRO, Bruno Chapadeiro. Cine CAPSIA. A linguagem cinematográfica como associação livre. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, Cinema & Educação**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

RIGHI, Daniel. **O Cine Educativo de João Penteado**: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a Era Vargas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

ROCKWELL, Elsie. Tres planos para el estudio de las culturas escolares. In: ELICHIRY, Nora Emilce. **Aprendizaje y contexto**: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial, 2010.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (ORGS.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHVARZMAN, Sheila. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. **Documentário no Brasil**: tradição e transformação. São Paulo: Summus, 2004.

SENNA, Orlando. Jogos simbólicos (globalização, regionalização e audiovisual). In: PAIVA, Samuel e DOLSIC, Pedro (Orgs.). **Revista Universitária do Audiovisual: regionalização e globalização no campo do Cinema e Audiovisual**. São Carlos: DAC/UFSCar, 2011.

SERRA, Maria Silvia. **Cine, escuela y discurso pedagógico**: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Buenos Aires: Teseo, 2011.

SERRANO, Jonathas & VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

SILVA, Francine Nunes da. **Prática do dizer, prática do fazer**: cineclubismo, imagens e política. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Maria.

SILVA, Paulo José da (org.). **Mario de Andrade no cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

SOARES, Maria Luiza Passos; CARVALHO, Carla. A formação estética do professor: conceitos de artes visuais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, vol. 1, n.º 1, 2008.

SOUZA, Adriana Carneiro. **Cineclubismo no Brasil**: visões de ontem e perspectivas do contemporâneo. 2001. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Universidade Federal Fluminense. Instituto de Artes e Comunicação Social. Departamento de Estudos Culturais e Mídia.

SOUZA, Antônio Cândido de Mello e. O direito à Literatura. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, José Inácio de Melo. **Imagens do passado**: São Paulo e Rio de Janeiro nos primórdios do cinema. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

STAM, Robert. Bakhtin e a crítica midiática. In: RIBEIRO, Ana Paula G. & SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin**: Linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Papyrus, 2013.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

TYACK, D. y CUBAN, L. **Em busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas**. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Distrito Federal, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIANY, Alex. **Humberto Mauro: sua vida/ sua arte/ sua trajetória no cinema**. Rio de Janeiro: Artenova, Embrasilme, 1978, p.109.

VILLAÇA, Mariana Martins. América Nuestra – Glauber Rocha e o cinema cubano. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 489-510, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Ismail. **A experiência do Cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal, Embrafilme, 1984.

_____. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ZURK, Brenardo. Imagina enquanto eu te conto. In: FRITZEN , Celdon e MOREIRA, Janine (Orgs). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008.

ANEXOS

OBSERVAÇÕES

REGISTRO CIEP Hilda Hilst. São João do Miriti. RJ

04/06/2013

14 crianças – 5 meninas, 9 meninos. 10 a 12 anos.

Chegamos à escola por volta das 08h30min, o professor Akira, um jovem rapaz que não aparenta mais que 30 anos, nos recebe simpaticamente contando sobre os últimos acontecimentos da produção de um filme que está sendo feito junto aos alunos.

Akira não é professor. Ele já foi funcionário da secretaria da escola e no momento participa voluntariamente dessa ação com cinema na escola. Ele tem 22 anos, foi aluno da escola e funcionário terceirizado. Ele me conta que fez a formação de professores oferecida pelo CINEAD e “se apaixonou” pelo cinema. Quando o contrato da empresa com a escola em que trabalhava terminou, ele decidiu permanecer voluntariamente como professor do projeto.

Quinze crianças de 10 a 12 anos estão na sala de vídeo e conversam animadamente entre si, sobre notas, outros professores, pai, mãe e outros assuntos de seu pequeno grande mundo. Todos parecem muito alegres. Apenas 5 crianças não são afrodescendentes. Pergunto a um dos meninos como foi a criação da história do filme que darão continuidade hoje. Ele diz que “*o professor foi criando*”. Pergunto: “*mas ele criou com vocês ou trouxe uma história pronta?*” Ele responde: “*a segunda opção*”. É uma criança muito viva e com um rico vocabulário. Na verdade, observo essas características em quase todas as crianças que estão naquela sala. Além disso, todas me olham curiosas e simpaticamente sorriem para mim. Alguns me cumprimentam.

Seguimos conversando, pergunto a idade deles. Vários me respondem em uníssono. Pergunto se eles também filmam e o garoto que me respondeu sobre a criação do filme me diz que sua função é segurar o microfone. Pergunto-lhes como se chama quem segura o microfone. Eles sorriem e dizem que não sabem. Outro entra na conversa e diz: “*eu só sei que microfone se chama Bu*”.

Alguns batucam um samba na carteira, outros meninos conversam sobre meninas e uma menina me pergunta o que é a UFRJ e o que nós fazemos lá. Explico-lhe e ela me ouve atentamente com cara curiosa. Hoje será refeita uma filmagem realizada no dia anterior que não foi gravada devido a problemas com a câmera. O professor escreve na lousa: HOJE VAMOS FAZER UM FILME.

Lola (integrante do CINEAD) e o professor Akira auxiliam Rafael (um aluno) que manipula a câmera e Jean (outro aluno) que segura o Bu. A cena é muito bonita. Lola vai dando dicas sobre como Rafael pode explorar o zoom, quando Jean diz “*Ação!*”.

Começa a filmagem. O professor Akira, no papel de professor Akira, diz: “*o que vamos fazer hoje?*” e todos respondem: “*Um filme!!*”. Enquanto isso Lola vai ensinando Rafael como manipular o zoom, cortes e as opções de planos. Primeiro a câmera está no

tripé e depois Rafael sai, com o auxílio de Lola, com ela na mão. Lola pergunta às crianças como acham que devem ser os planos, como querem a filmagem. Eles interagem. Depois de combinado e decidido, Lola pergunta para Rafael (que está filmando) se ele sabe o que vai fazer. Ele diz que sim e descreve sua intenção.

Decidem filmar por partes: primeiro o professor sairá da sala, as crianças aproveitam sua saída, aumentam o som de um aparelho de som que está na sala e começam a dançar, o professor retorna, vê aquela agitação na sala, pergunta o que estão fazendo, e ao invés de repreendê-las, dança junto com elas. A mesma cena é repetida várias vezes. Ao final da filmagem o professor diz que exibirá o trabalho realizado no dia. As crianças perguntam se poderão usar o Face ele diz que não. Eles dizem que querem fazer filme em que eles mexam no Facebook. O professor sugere que para a próxima aula eles tragam ideias para um novo filme onde o computador possa ser usado. E alguns repetem com ele: “ou não!”.

Lola explica que sempre é bom ver o que foi filmado e que eles devem tentar pensar em como são filmados os filmes que assistem. Lola rapidamente edita as filmagens e apresenta o produto final aos alunos. Eles fazem observações animados sobre o posicionamento da câmara, sobre a performance deles como atores.

Akira conversa com as crianças sobre o que acabaram de produzir. A conversa gira por alguns minutos em torno do conteúdo. Depois passam a discutir a técnica, outros recortes possíveis, os zooms. Eles discutem sobre como poderiam fazer para pegar a expressão de susto dos alunos quando o professor retorna à sala e os flagra dançando. Lola fala sobre planos abertos e fechados quando eles foram filmados dançando, faz mais algumas sugestões e é exibido para as crianças um filme produzido pelos alunos da Escola Valter Hugo Mãe, onde o projeto do CINEAD também é desenvolvido.

As crianças assistem atentamente fazendo comentários, expressando susto, surpresa... Ao final conversam sobre o filme: o professor chama a atenção para um erro de continuidade. Algumas crianças percebem o que ocorreu e falam. Peço a palavra e chamo atenção para o papel do som e da música no filme. Eles interagem comigo e dizem que perceberam se tratar de um filme de suspense justamente pela música logo ao início do filme.

REGISTRO CIEP Hilda Hilst. São João do Miriti. RJ

04/06/2013

Adolescentes – meninas, meninos.

Às 15h começou a atividade cinematográfica com o professor Woody com os estudantes do Ensino Médio. Havia na sala 9 estudantes, sendo 3 meninos e 6 meninas. A atividade desta tarde consiste em “*construir um filme sem montagem*”, ou seja, as sequências serão filmadas com os cortes, mas elas serão “coladas” umas às outras sem nenhuma interferência de edição. Woody explica a ideia da atividade: os estudantes terão que elaborar com bastante precisão o que pretendem filmar, uma vez que “tudo” entrará no filme. Desse modo, cada sequência deverá ser discutida e acordada entre o grupo. Após a explicação, Woody exhibe 3 filmes feitos na UFRJ pelo CINEAD com a mesma ideia.

O professor demonstrava envolvimento e domínio do tema. Os filmes são comentados. Os alunos interagem animadamente entre si e com o professor. Um garoto diz não ter entendido tanto a ideia de um dos filmes. O filme de chama *Senta e chora*. Trata-se de uma pequena situação em que uma moça que corre desesperadamente pelos corredores da universidade com uma pilha de papéis na mão. A moça está desesperada porque precisa providenciar cópias de textos e está quase na hora do espaço de “xerox” (cópias de textos e outros documentos) fechar. Um dos estudantes diz que não entendeu a ideia do filme e outro, diante da dúvida do colega, diz: *“não compreendemos porque essa não é uma situação corriqueira para nós. Conosco isso poderia acontecer com o fechamento do portão [da escola]”*. O segundo filme apresentado aos estudantes é bastante filosófico e metafórico: utiliza objetos para expressar pensamentos, sentimentos e estados de ânimo.

Após sua exibição alguns estudantes dizem não entender porque dois objetos (bancos) representam pessoas. Um aluno diz: *“são formas diferentes de representatividade dos sentimentos”*. Talvez pela falta de tempo, a conversa não é estendida. O professor Woody fala da diferença entre os três filmes: *“dois mais rápidos o outro é um filme mais contemplativo que vai pontuando as sensações e também mais lúdico porque trabalha com objetos inanimados para representar as pessoas”*.

A atividade propriamente dita começa. Os estudantes são divididos em dois grupos e o professor pergunta a um dos alunos de um dos grupos se ele tem alguma ideia sobre o que fazer. O garoto entusiasmado apresenta uma ideia. No outro grupo as meninas discutem empolgadamente o que vão fazer. Há uma grande animação na sala. Um garoto de um dos grupos apresenta uma ideia bastante psicodélica: um filme que vai ter início a partir do olho de uma figura de um cartaz. Para explicar isso ao grupo ele usa termos técnicos do cinema como tomada e plano total.

A filmagem começa a partir do olho de uma figura de uma releitura de Miró que está na sala. Uma garota acompanha “o câmera” mais de perto e vai lhe dizendo o que deve fazer, principalmente em relação ao zoom. O professor Woody interfere para ajudá-los. Pensam juntos em como querem a filmagem. E a realizam.

Os dois grupos com equipamentos – filmadora, tripé, bu – descem para o pátio. Há um grande tumulto no pátio, devido sua agitação normal (horário de intervalo de aulas) e à agitação dos dois grupos que estão iniciando a filmagem. O professor os auxilia com os equipamentos enquanto um deles grita: *“silêncio no set!”*. Há uma atenção e uma concentração na câmera. A ideia é: iniciar o filme a partir do olho do quadro. A filmagem inicia há uma certa distância da figura e vai se aproximando até chegar ao centro do olho. A cena seguinte consiste em fazer o contrário com o olho de um dos garotos do grupo: aproximar ao máximo o foco do centro de seu olho e ir afastando-o aos poucos até enquadrar seu corpo inteiro. Essa filmagem demora cerca de 10 minutos, pois eles têm dificuldade com o enquadramento do olho do garoto, com o fato de que ele não consegue ficar completamente parado e também porque os demais opinam o tempo todo.

Um círculo de alunos curiosos se forma em torno da equipe “do set”. Após filmarem seu olho e depois seu corpo, o garoto sai correndo. O garoto “diretor” grita: *“corta!”* e leva a câmera para uma rampa que dá acesso às salas de aula. O professor Woody interfere, dizendo que eles estão escolhendo planos muito complexos, mas o “diretor” Lucas não desanima e diz: *“é assim mesmo!”*. O professor Woody diz sorrindo: *“é muita ideia pra pouco filme!”*. Todos vão para a área de fora do pátio filmar a próxima

cena: um casal de adolescentes está namorando quando uma garota de aproxima (é uma cena de ciúmes) e as duas garotas começam a discutir. A cena é cortada novamente e uma garoto de aproximadamente 12 anos se aproxima de mim e pergunta: “*qual o título do filme?*”. Eu digo “*é A fofoca*” e ele responde: “*que legal!*”.

Lucas realmente incorpora o diretor e vai animadamente conduzindo a situação. Há uma confusão total, uma grande agitação, mas o processo é muito interessante. Todos estão muito envolvidos. A cena final é filmada: as duas meninas acabam caídas no chão, brigando. A cena não é muito agradável, muitos alunos ficam em volta das duas “atrizes” gritando: “*porrada, porrada!!*”. Enquanto todos riem e se divertem, Woody mostra desapontamento com o desfecho da história criada pelos alunos, mas não interfere: “*odiei isso*”, diz. Provavelmente vá conversar sobre isso com eles em outra situação. Ao final da cena um dos alunos diz sorrindo: “*eu sou foda, olha o tanto de figurantes que arrumei!*”.

O tempo de atividade está se esgotando (estão realizando-a há mais de 1 hora) e o outro grupo não conseguiu realizar a sua filmagem. Woody sugere que o façam no próximo encontro. Todos sobem para a sala onde farão a colagem das cenas (há um programa de computador específico para isso), mas Woody não encontra a chave da sala. Woody fica bastante desapontado. Todos esperam sentados no corredor em frente à sala. O interessante é que todos parecem muito à vontade e em nenhum momento algum funcionário ou outros professores se mostram incomodados com a presença dos alunos daquela forma: sentados pelo chão, deitados com a cabeça no colo de um colega, ouvindo e cantarolando (baixo) músicas do celular. Quando a chave finalmente é encontrada, Woody precisa se dirigir para outra sala. Lá ministrará sua aula de Língua Portuguesa. Woody é o professor de Língua Portuguesa na escola.

Grupo de Estudos CINEAD

Seminário Abbas Kiarostami.

31/03/2014

Chego à atividade às 09h30min que teve início às 09h00min. Rosana Rios, em contato por email, me informou que começaria às 10h.

O grupo de estudo do CINEAD acontece semanalmente e tem por função analisar textos, obras sobre cinema e filmes, uma prática cineclubista, a meu ver.

Carmen Miranda está fazendo uma apresentação onde relaciona alguns filmes, falas e escritos de Kiarostami e outros autores que escreveram sobre ele com as fotografias de Shibi, uma fotógrafa palestina que registra palestinos.

Na sala há aproximadamente 22 pessoas. Duas moças cegas, uma funcionária da UFRJ e outra do Instituto Hermeto Pascoal participam da atividade. Uma, bastante comunicativa e participativa, só percebo que é cega porque sua “bengala” está ao seu lado na mesa. Ela traz contribuições bem interessantes ao grupo. Cita autores, pergunta em que página está o trecho citado.

Federico é o segundo a apresentar. Seu tema também é a obra de Kiarostami. Ele seleciona algumas frases/trechos de um livro do cineasta e segue comentando cada um

deles. Aqui transcreverei alguns trechos abordados por Federico: 1) distinção entre fotografar o natural e o humano: nós vamos até a natureza. Ela não se dá a nós, diferente dos humanos. A figura humana quer ser fotografada. Ser escolhido para participar do filme faz com que a pessoa não se sinta apenas mais uma; 2) como se separa e se une real e ficção? (não aprofunda muito). Não gosto. Poderia falar sobre documentários, por exemplo. Como constituímos nossa singularidade a partir do cinema? (aprofunda muito pouco). Descreve uma situação em que um terremoto real se tornou ficção em um filme de Kiarostami; 3) “Nada se iguala ao acontecimento único, captado ao vivo, no próprio instante da criação” (A. Bazin). A câmera faz parte da situação que não existe sem ela. A câmera forja a situação. Há verdade na mentira: relata um filme onde um garoto tímido usava a internet para ser aquilo que ele, no fundo, desejava ser. Simular ser o que não se é (similar/similar); 5) o falar nos remete ao outro, a imagem a nós mesmos. Quando uma pessoa fala comigo, sou impelido a responder (ou a criar resposta, mesmo que não responda). Quando vejo uma imagem, a relação é silenciosa comigo mesmo (por mais que por dentro eu não permaneça calado). Isso gera uma certa polêmica no grupo. E as pessoas que não veem? Uma das moças cegas, por exemplo, não entende a fala de Federico.

Após a apresentação das frases, Federico exibe um curta-metragem de Kiarostami e enquanto o filme é projetado, se coloca próximo às duas moças cegas para fazer a narração. Mesmo improvisada, a narração de Federico é interessante. Há momentos em que todos riem, Federico descreve a cena e as duas moças riem também. Uma moça que está ao meu lado observa essa situação (a narração de Federico) atentamente. Depois fico sabendo que ela é professora do Instituto Hermeto Pascoal e que também faz o trabalho de audiodescrição. Ela parabeniza Federico pela ação e diz que sua intervenção é perfeita.

Ao iniciar o debate logo após a apresentação de Federico, Verônica (professora de Artes plásticas) destaca que aquele é um Grupo de estudos que trabalha com pontos de vistas e chama a atenção para o fato de que na audiodescrição não basta narrar a história, mas é também necessário pensar em como “lemos” as imagens com a participação de pessoas cegas.

Kelly aponta que a leitura de imagem é uma limitação do próprio grupo. Destaca que o livro que o Grupo está trabalhando e apresentado por Federico e Carmen, por exemplo, inicia com imagens, mas, devido a essa limitação, o grupo foi direto à parte escrita, sem passar por uma análise mais detida nas imagens. Problematisa que é necessário esse olhar mais detido e observador sobre as imagens e que se pode conceber as ideias dos autores como absolutas.

Kelly também problematisa o trabalho da audiodescrição diante da leitura de imagens e cenas. Como trabalhar toda sua complexidade diante da rapidez de um filme? Um filme mais lento como o de Kiarostami permite isso, mas e outros, como uma narrativa mais rápida e com planos mais curtos? Essa é uma questão levantada por outros também ao longo do debate e isso reforça falas sobre a necessidade de formação do grupo. E assim, questiona: como trabalhar a questão dos diversos elementos que aparecem numa cena (cores, pessoas, profundidade, claro-escuro, esfumado). Destaca a necessidade de uma descrição específica para que as pessoas absorvam a provocação da imagem.

Cabíria sugere que as professoras de artes organizem encontros para leituras de imagem. Destaca que fez um curso sobre esse assunto que enriqueceu muito sua formação. Outras pessoas presentes reforçam a fala de Cabíria.

Outros pontos surgem: a audiodescrição é sempre uma tradução, uma exposição de um ponto de vista, não é neutra, carrega as impressões de quem está audiodescrevendo, ela afeta aquele que a olha. “Como narrar a imagem sem nos colocar nela? A imagem nos afeta”, diz Cris Miranda.

Uma monitora do CINEAD (do curso de Biblioteconomia) destaca uma cena e, diante da observação de uma senhora do grupo, percebe que não notou um detalhe e isso mudou toda a sua compreensão/interpretação.

A outra garota cega (em sua primeira intervenção no grupo) diz que “acompanhar” o filme está também relacionado com as vivências, experiências e conhecimentos singulares de um cego. Diz: “posso nunca ter visto ou mesmo andado em uma carroça, mas posso saber qual o som de uma porque escutei em filmes, novelas que me mostraram o que é uma carroça”.

A professora do IHP, Eleonora, diz a tradução de uma imagem por parte do audiodescritor consiste em fazer o link entre a história que está sendo contada e a pessoa que a está escutando. Diz que o trabalho de audiotranscrição de um livro começa desde a capa.

A moça cega que é mais comunicativa diz que um cego quando vai ao cinema, busca o que qualquer outra pessoa busca: conhecer, acompanhar uma história.

O grupo e as diversas intervenções remetem ao aprender a ver além, ao ver além da história que é contada ou a ver a riqueza e multiplicidade que existe nessa história que nos é contada. Um aprender a ver além, que pode ser, inclusive, exercitado por uma pessoa cega.

REGISTRO Escola Valter Hugo Mãe. Rio de Janeiro

31/03/2014

Chego à escola Valter Hugo Mãe com Lars, monitor do CINEAD e estudante de Artes Plástica às 13h30min.

Enquanto algumas crianças correm pelo pátio, outras abraçam uma professora, outras conversam sentadas e outras ajudam uma professora a levar seus materiais para seu carro.

Perguntamos por Alfred. Ele está em uma sala com o grupo de crianças com quem vai desenvolver a atividade da tarde. Quando entramos na sala, as crianças estão se apresentando. É o primeiro dia da atividade na escola neste ano. Há 17 alunos na sala, sendo 7 meninos e 10 meninas de 10 a 15 anos. Há dois maiores, uma garota (15 anos) e um garoto que aparenta ter 14 anos. Três garotos são negros. Cada um fala um pouco de si, enquanto os outros dão risadas, conversam entre si e fazem piadas. Depois de cada apresentação os demais dão uma salva de palmas acompanhada de um longo “ehhhhhhh!!!!”.

Entre um “xiiiiii!!” e outro “silêncio!!” da parte de Alfred, que tenha “controlar” o barulho e a euforia, as apresentações seguem.

Alfred apresenta a mim e a Lars e um dos garotos nos pergunta: “você sabem raquear sistema?”.

Alfred diz: “como vocês estão muito agitados, vamos fazer uma atividade que se chama aparece/desaparece. Isso para mostrar que nem tudo que a gente vê no cinema é verdade... Precisamos de 24 fotos para filmar um segundo. O cinema é uma sequência de fotos”.

As crianças prestam muita atenção e interagem fazendo algumas perguntas.

“O nome daquilo que vai na foto é película”, diz Alfred. “Película??”, perguntam em uníssono interessadas. “Ah!! Eu tenho em casa”, diz uma garota. Alfred vai até o armário onde há materiais do CINEAD e pega uma lata com um rolo de película para mostrar-lhes.

“Vocês vão passar contra a luz e vão perceber que tem uma imagem que parece que se repete”, diz Alfred. “É isso mesmo!”, alguém responde, e a película vai sendo passada de mão em mão.

Alguns permanecem observando-a com muita atenção por um tempo demorado, outros se aproximam, querem ver também. Há muito interesse e curiosidade por parte de todos, mas as conversas e risadas seguem.

“Antigamente não tinha como editar. Hoje é tudo digital. Não é analógico”, diz Alfred. “E como vemos aquele negócio gigante?”, alguém pergunta. “Agora tem projetor”, responde Alfred.

Caras de curiosidade diante da película que vai sendo passada ao mesmo tempo em que Alfred segue com a explicação.

Uma menina comenta com outra: “mas como aparece a imagem se a foto é movimento?” Alguns levantam o dedo para perguntar.

Alfred fala sobre a luz, que ela pode queimar o filme. Pergunta se alguém já ouviu a expressão *vai queimar o filme*, e eles respondem “eu não!”. Alfred explica que o corte no cinema “surgiu como um acidente”. Explica que a troca de cenas se chama plano e que podemos fazer planos em diferentes lugares e até em diferentes partes do mundo.

A atenção segue. Um ou outro parece disperso ou querendo chamar a atenção, mas a maioria está atenta. Alfred lhes diz que vai passar um filme para eles entenderem a explicação. Um garoto diz: “mas você não ia fazer uma atividade que chama aparece/desaparece?”.

Alfred e Lars organizam os equipamentos enquanto o grupo conversa, olha os celulares, vão até outras carteiras ou alguns permanecem sentados em cima da mesa. Enquanto isso, a lata de película vai sendo passada de mão em mão.

Uma garota vai até Alfred e lhe mostra um filme que está em seu celular. Outra garota olha atentamente o rolo de película. Ela vai calmamente desenrolando, parecendo seguir a lógica do filme. Outros fazem o mesmo quando o rolo chega em suas mãos.

Os equipamentos apresentam problema, e Alfred e Lars levam aproximadamente 10 minutos para regularizá-los. O projetor não estabelece conexão com o computador e o filme é exibido no próprio computador e não na parede, como havia sido planejado.

Mesmo diante da imagem menor, todos parecem bem atentos e interessados.

Os professores exibem o filme *Viagem à Lua*, de 1902, de Georges Méliès. Um menino grita: “eu já vi isso!”.

Quando o filme termina Alfred pergunta: “você viram o corte?”. “Esse foi o menor filme que eu vi na minha vida!”, diz um dos meninos.

Alfred mostra o corte: o foguete que furou a Lua.

Uma menina diz que essa mesma Lua apareceu num outro filme que ela assistiu. Alfred não dá muita importância e Lars intervém, dizendo que o diretor do filme que ela assistira fez uma referência a esse filme porque ele é um dos mais importantes do mundo. “Ele fez uma homenagem”, diz.

“O filme é de 1904”, diz Lars. “Mais velho que a minha avó!”, grita um menino. “Isso é um cenário?”, pergunta uma menina? “Parece um desenho!”. “Uma parte foi desenhada, mas grande parte é cenário”, responde Lars.

Alguém pergunta “porque não tinha fala, só musiquinha?”. Ele explica que o áudio foi introduzido depois e que no começo do cinema não havia som, uma orquestra tocava enquanto o filme era exibido para “ajudar” a contar a história.

Todos prestam muita atenção, sorriem, fazem pequenos comentários. Uma menina pergunta: “professor, e as pessoas, como eles faziam?”. Lars explica que Méliès era um ilusionista e que também tinha um circo, onde seus filmes eram exibidos.

Uma menina quer entender melhor essa relação entre a pintura da parede e o cenário. Outra não entende a relação entre fotografia e movimento. Alfred dá novamente o exemplo das 24 fotos em 1 segundo. “E essa coisa de 24 frames?”, pergunta um menino. “É a mesma coisa, só que em inglês”, responde Alfred.

Em seguida ele mostra um vídeo do Chaves, onde um bolo desaparece de cima da mesa. A maioria parece entender que a cena foi cortada. Todos se divertem com o vídeo.

Alfred explica que a atividade a ser realizada consiste em fazer uma cena de aproximadamente 30 segundos, na qual um objeto ou situação apareça e desapareça. A sala se divide em 2 grupos (um de meninos e outro de meninas). Acompanho o grupo de Alfred (grupo das meninas).

Vamos todos para o pátio.

Alfred posiciona o tripé e explica como usar o equipamento. Ele explica que para dar o efeito aparece/desaparece a câmera deve estar parada. Todas querem falar ao mesmo tempo. Estão muito agitadas.

Alfred pede para que pensem numa cena, uma pequena história que queiram filmar. Todas falam ao mesmo tempo e querem iniciar a filmagem, mas Alfred as orienta a ensaiarem primeiro para depois gravar. Uma menina diz: “adoro efeitos especiais!” e joga pedrinhas para o alto.

Tudo vira uma grande brincadeira. Não conseguem entrar em um consenso e começam a dançar em frente à câmera.

Vou para o grupo de Lars, o dos meninos. Lá tudo está mais concentrado e organizado. Já entraram em um consenso sobre a história, estão ensaiando e em seguida filmam. A

ideia deles é muito criativa: um garoto joga malabares quando um grupo chega perto dele. Todos simulam golpes, como se fossem atacá-lo. Nesse exato instante a cena é cortada, o garoto sai do centro da roda dos possíveis agressores e se coloca numa certa distância. A filmagem é retomada e os agressores ficam atônitos sem saber onde está o malabarista. Ele, mais afastado, com os braços cruzados, ri diante de sua esperteza. Termina o filme.

Sobra tempo e eles fazem uma outra filmagem: nesta segunda, trata-se de um mágico. Ele está na frente do grupo de garotos. Corta e cena. Ele está em cima do galho de uma árvore enquanto todos olham boquiabertos para a situação. Ele desapareceu da frente deles e apareceu em cima da árvore.

O grupo das meninas, por sua vez, continua agitado. Parece estar difícil entrar num consenso. Aproximo-me e estão filmando uma cena de uma discussão por causa de um namorado de uma delas. Apesar de uma certa “confusão”, todas são muito expressivas e teatrais. Os meninos também.

Aproximadamente 20 minutos depois, a atividade termina e todos voltam para a sala. O material será editado ali mesmo e os grupos apresentarão seus trabalhos.

Depois dos equipamentos montados, Alfred e Lars pedem para os “câmeras” apresentarem seus vídeos. A “câmera” do grupo das meninas inicia.

Lars pergunta o nome do filme. Elas não sabem, não pensaram nisso, ficam meio sem graça enquanto os garotos riem da situação. Tem início um pequeno, confuso e agitado debate.

Lars pergunta sobre um possível motivo para o tema “briga” aparecer nas duas filmagens. Sugere que conversem melhor sobre isso no próximo encontro. Uma menina diz: “porque tá na moda gente brigando na rua”.

Todos estão muito eufóricos. Fazem uma brincadeira do silêncio (uma espécie de “Vaca amarela”), mas começam a bater as mãos nas carteiras. Enquanto isso, Alfred e Lars organizam os equipamentos para as projeções.

Alguns se aproximam curiosos da mesa.

O primeiro vídeo apresentado é o do grupo das meninas. Alguns meninos comentam: “que esculhambação!!”, “Coloquem outro de verdade!”. Alfred destaca que elas não conseguiram demonstrar o que é o aparecer/desaparecer e sugere que repitam o exercício no próximo encontro. Em minha opinião, Lars conseguiu conduzir melhor a equipe que coordenou.

Os meninos pedem silêncio. O vídeo feito por eles vai ser exibido. Realmente ficou muito interessante e o exercício de aparece/desaparecer ficou muito nítido. Eles se mostram orgulhosos disso e é difícil conter o clima de competição que se instaura.

Os meninos dizem que são os melhores, as meninas os vão.

Alfred e Lars terminam a aula e comentam entre si que talvez fosse mais interessante ter construído um roteiro com as crianças antes de iniciar as filmagens.

REGISTRO Instituto Hermeto Pascoal. Rio de Janeiro

01/04/2014

Chego ao Instituto Hermeto Pascoal às 13h10min mais ou menos. Pergunto pela sala onde está sendo realizada a atividade com cinema e o senhor da portaria me indica sua localização. O Instituto está localizado em um edifício histórico muito bem conservado ao lado da UFRJ. Impressiona-me e emociona o contato com os cegos. São muitos, andando sozinhos, acompanhando ou sendo acompanhados entre si. Percebo que há distintos graus de cegueira, alguns precisam de mais auxílio que outros.

Chego ao auditório onde está ocorrendo a aula e Adriana Fresquet está iniciando a atividade. Ela apresenta a equipe.

Navarro é estudante de Arquitetura e faz cinema há 10 anos. Nelson estuda Música, trabalha com sonoplastia em vídeos e sonorizou jogos e vídeo game. Alfred é estudante de Educação Física. Acompanham a aula duas professoras do IHP.

Adriana informa que as próximas ações do projeto serão com bebês na Creche da UFRJ.

A aula é realizada num auditório e estão presentes cerca de 26 estudantes adolescentes. Há 3 albinos e todos os outros são negros. Neste grupo também há diferentes níveis de cegueira.

Um garoto, após agradecer à professora Adriana pelo trabalho desenvolvido no IHP, lhe presenteia com uma rosa. Emociono-me.

Os dois professores, Navarro e Nelson, pedem para os alunos se apresentarem. Um garoto avisa que um dos meninos é cego (completamente) e avisa o garoto quando chega sua vez de se apresentar. Enquanto falam seus nomes, uns brincam com os outros, alguns são mais tímidos, outros mais comunicativos. Uns mexem no celular e iPod.

Navarro inicia a atividade dizendo que vai passar dois vídeos: um realizado no próprio IHP e outro que tem a ver com um aspecto que querem destacar para a realização do exercício de experimentação do dia. Um garoto questiona: “como vamos ver se somos cegos?”. A professora intervém dizendo que para aqueles que precisarem haverá audiodescrição. Antes de ela usar o termo, um garoto diz: “Terá que ter audiodescrição”.

A exibição do vídeo é iniciada. As professoras colocam juntos todos os alunos que possuem cegueira profunda, e uma delas fica ao lado de um grupo fazendo a audiodescrição. Todos assistem com muita atenção. Alguns interagem fazendo comentários sobre a voz dos amigos que estão no filme.

No filme realizado pelos alunos do IHP, a câmera permanece parada (fixa) durante muito tempo em lugares como janelas, corredores, pátios. Os ruídos são muito fortes no filme. Às vezes me confundo e não sei se eles vêm do filme ou do auditório onde está ocorrendo a aula. Os alunos fazem comentários que demonstram que conseguem distinguir claramente os sons (“passou uma moto”, “passou um caminhão”).

Após a exibição, Nelson inicia perguntando o que há em comum no vídeo. Um garoto diz que é o fato de ter sido feito pelos alunos. O professor diz que isso também é

importante, mas que não é a principal coisa a se destacar como comum. “O comum – diz ele – é que a câmara está parada”.

Em seguida é passado um filme sobre o efeito kulechov, que consiste em utilizar ambientes ou objetos para colaborar com a construção de uma determinada impressão de realidade.

No filme a imagem de um homem, em seguida um prato de sopa, depois a mesma imagem do homem, depois um caixão com uma criança dentro, o rosto do homem novamente, a imagem de uma moça em um divã e a mesma imagem deste mesmo novamente. O filme é exibido várias vezes. Algumas vezes apenas a cena do rosto e do prato, depois o rosto e o caixão.

Após as exhibições, Navarro e Nelson pedem comentários sobre o comum no filme. Dentre as respostas: “não havia som”, “o filme era sério”. Dizem os professores: “havia 3 ou quatro elementos” e repetem o vídeo. Fazem questionamentos sobre o rosto do homem: “o que será que ele estará sentindo?”. Respostas: “Ele tá com fome!”. É mostrada a menina no caixão e novamente o rosto do homem. Os professores perguntam se o rosto do homem muda. Uns dizem que sim, outros que não. Os professores insistem por algum tempo nesta questão. “Deboche!”, um menino diz.

É mostrada a imagem da mulher no divã. Eles interagem de uma forma que não parece ser muito a esperada por Alfred: entre algumas piadinhas, falas que não tem conexão com a aula, risadas e opiniões sobre a pergunta de Alfred surge uma resposta: “ela pôs a sopa para ele comer, ele tá com fome!” A professora pede silêncio. As crianças cegas parecem mais agitadas.

A professora destaca que, para ajudar a compreensão, se aproxima de cada criança cega e mostra como é a expressão do homem do filme, tocando em suas bocas (o homem tem um dos lados dos lábios mais contraídos, como se estivesse com um leve sorriso no canto da boca). Depois de um pedido mais sério de silêncio feito pelas professoras e pelos professores do CINEAD, a sala permanece em silêncio.

Outras respostas surgem: “A menina do sofá botou a sopa para morta comer e ela quer que o cara coma”. “Pelo que dá para entender, aparece a sopa e o cara sério. Parece que ele perdeu a fome, depois aparece a menina. Parece que ele tá de luto, depois aparece a moça no sofá e parece que ele tá frio, com sentimento frio”. “Todos concordam? Todos acham que ele [o homem do filme] tá sério?”, pergunta o professor. “Suspense!”, grita um menino.

Os professores explicam que o rosto do homem tem sempre a mesma expressão, mas somos influenciados pelas imagens do prato, da menina no caixão e da moça no sofá, que nos induzem a criar realidades para o personagem (temos a impressão de que o rosto dele muda, mas não muda). Eles explicam que esse é um recurso muito usado em cinema e que fariam um exercício parecido sobre isso.

A sala é separada em 3 grupos para que façam essa experimentação. Navarro sugere que todos se misturem (baixa visão e cegos), a professora diz que prefere que seja feito assim.

O primeiro exercício é filmar uma expressão neutra em três situações: de felicidade, de tristeza e de suspense. Percebo que é um desafio também para os professores do

CINEAD. Ao final da atividade, Nelson revela que no início estava bastante inseguro, pois era sua primeira experiência com um grupo como esse.

Acompanho o grupo de Nelson. Ele inicia perguntando quem gostaria de ser o ator. Uma menina com cegueira profunda diz que tem interesse. O grupo sai do auditório com o professor e entra na biblioteca para criar o ambiente de felicidade. O professor auxilia a menina cega a andar pelos corredores. Ela segura em seu ombro. Na biblioteca, ele explica aos alunos que determinados ambientes podem nos transmitir impressões de alegria, tristeza, solidão. Sugere que a impressão de felicidade seja criada a partir da filmagem de um livro com uma ilustração bem colorida. Todos concordam. Ele pede para a menina que manuseia a câmera escolher um fundo que ela julgue alegre para que a atriz se posicione.

Ele pergunta a uma das meninas se ela já fez esse exercício e ela, com uma expressão ao mesmo tempo feliz e tímida, diz que sim. Ele orienta a atriz a manter a mesma expressão e que ela deve se esforçar por uma expressão neutra.

No começo ela diz que não entende, que não consegue. Ele insiste, fica do seu lado, explica e ela, parece que, finalmente, entende.

Uma das meninas vai à estante procurar um livro que expresse felicidade. Ela pega “O gênio do crime”. Nelson sugere um livro mais infantil (e alegre).

Essa mesma menina, bastante comunicativa, segura e participativa quando estávamos no auditório, sugere que a câmera fique fixa. O professor auxilia no zoom e no ângulo. Eles colocam a câmera em cima de uma pilha de livros e vão tirando e pondo livros para regular a altura e o ângulo. Um dos garotos auxilia com um lápis embaixo da câmera. O professor não entende e pergunta se o lápis não está atrapalhando.

Encontrar o ângulo e o enquadramento demora um pouco, mas todos parecem concentrados nas atividades. Fazem tudo com muita atenção. A menina que manuseia a câmera pede para atriz ficar séria.

Em seguida ela diz que quer filmar com um zoom a capa do livro. O professor intervém perguntando: “para dar impressão de que ela está lendo?” “Sim!”, ela responde.

Passam para cena de tristeza. A atriz escolhida para a cena é a filha de Adriana que acompanha a atividade. Eles decidem como será a cena (ela triste e solitária debruçada no parapeito de uma escada). Essa parte é feita rapidamente, enquanto a mãe de uma das meninas a espera sorridente para ir embora.

Em seguida iniciam a filmagem da cena de suspense. Nelson sugere a um dos meninos que sabe manusear a câmera que ensine a próxima garota que filmará esta cena. Ela quer trabalhar com uma sombra projetada na parede para criar a impressão de suspense. O professor a incentiva, dizendo que a ideia é genial. Depois de alguns ensaios e enquadramentos, a cena é feita.

Todos voltam para a sala-auditório. Um menino toca piano, outro faz um rap de improvisação a partir de coisas que o professor fala. O professor Navarro pergunta se os participantes gostaram da atividade e as respostas são: “adoramos!”, “foi maravilhoso!”, “foi incrível!”

Os professores elogiam muito a participação dos alunos, mas o resultado do trabalho não poderá ser exibido hoje, pelo fato do equipamento não estar completo. Ouve-se um

coro de “ahhhhhhhhh!”, e os alunos parecem frustrados, mas os professores dizem que na próxima aula trarão tudo editado.

Fazem os últimos combinados enquanto alguns mexem na câmera filmadora, outros em seus iPods e o professor Navarro e o garoto finalizam a aula tocando piano.

Todos se despedem e vão saindo. O garoto continua tocando piano, enquanto outro que é muito comunicativo e simpático conversa conosco. Parece ter muito afeto pela filha de Adriana. Adriana segue filmando o garoto tocando piano, enquanto Alfred filma Adriana. Todos começam a elogiar o garoto que está ao piano que é realmente muito talentoso. Nelson se aproxima e toca também. Surge o comentário de que o garoto aprendera sozinho. Entro na conversa e pergunto de quem é a música que está tocando e ele diz que é uma composição própria. Todos ficam impressionados. Um dos professores do CINEAD diz que ele deve investir nisso. Eu lhe pergunto como aprendeu e ele responde: “de ouvido”. Mas e as músicas com piano, onde você tinha contato? “Por CDs, pela televisão”. Navarro pergunta se ele toca na igreja e ele diz que sim. Diz que adora música, que é muito agitado e que a música o acalma. Toda a sua fala e a nossa é filmada por Adriana. Ele se despede, todos fazem muitos elogios ao seu talento.

Após sua saída cada professor do CINEAD fala da sua experiência. Nelson fala da sua insegurança inicial, mas diz que os alunos são muito inteligentes e criativos. Fica muito satisfeito com a atividade. Navarro diz que eles são divertidos e que desceram para o pátio muito felizes, fazendo piadas e cantando e que foi muito prazeroso trabalhar com eles. Alfred também se diz satisfeito, diz ter tido experiência com surdos e que esse foi o desafio interessante. Todos saímos juntos do auditório e o assunto é a atividade do dia.

REGISTRO Escola Valter Hugo Mãe. Rio de Janeiro

18/08/2014

6 crianças – todas meninas. 9 e 12 anos.

Chego à escola e há uma certa movimentação em busca de uma extensão e outros cabos, pois a tomada está com problema. Cumprimento Lars, monitor do CINEAD e sigo para a sala onde está sendo realizada a atividade. Chego nesta sala e lá se encontram Navarro, Tizuka e mais 6 meninas.

O exercício do dia será sobre PONTO DE VISTA.

Lars chega à sala dizendo que não encontrara um funcionário que possa ajudá-los com a questão dos cabos. Uma das meninas dá a ideia de mover a mesa, usar outra tomada e projetar a imagem em outra parede. Navarro aceita sua ideia e ela realmente funciona. Navarro inicia a aula. São 13h48min e a aula teoricamente deveria iniciar às 13h.

Pede para que todas se apresentem e falem o que aprenderam até o momento. É a primeira aula de Navarro e Tizuka com essa turma; Alfred, o monitor anterior se ausentou do CINEAD, pois começou a trabalhar fora do Estado do Rio de Janeiro.

As idades variam entre 11 e 12 anos. A mais velha e mais alta de todas tem quase 13 anos. Entre elas, uma é negra e gordinha. Enquanto ela se apresenta, uma das meninas

refere-se a ela: “ela repetiu o 1º ano” e a garota responde: “você não precisava dizer isso”.

Na sala, muito alvoroço. Elas gritam, dão risadas, falam alto. Navarro e os demais monitores permanecem tranquilos enquanto a apresentação segue bastante eufórica. Algumas dizem que “amam” cinema, outras dizem que aprenderam enquadramento, filmar “de cima para baixo” e de “baixo para cima”, outras usam termos técnicos como plano fechado e utilização do zoom.

Após a apresentação, Navarro inicia a exibição de 3 curtas-metragens.

O primeiro chama-se “O fim do recreio” e tem 17 minutos.

Antes de iniciar a projeção, Navarro pergunta: “estão prontas crianças?” e todas gritam em uníssono: “Estamos capitão!!” e iniciam uma cantoria conjunta, cuja letra tem a ver com o grito.

O filme trata da questão da proibição do recreio nas escolas públicas. Na história, um senador chamado Armando Cola e Mela propõe a extinção do recreio, alegando que as crianças precisam passar mais tempo na sala de aula. Um garoto pega, sem autorização, a câmera da escola e filma a hora do recreio e as infinitas brincadeiras e relações que se dão entre os alunos nesse momento. Na sala de aula muito silêncio. Todas estão concentradas assistindo ao filme. O silêncio é quebrado apenas por algum grito eufórico ou comentários do tipo: “noooossa..., caramba!”, diante de alguma cena ou de alguma antecipação de ação por parte dos atores: “ele vai filmar o recreio”. Assistem a todo o filme atentamente e ao final aplaudem.

O 2º filme, de aproximadamente 5 a 7 minutos, foi feito por uma professora da Escola de Educação Infantil da UFRJ a partir dos exercícios aprendidos no curso de formação de professores oferecido pelo CINEAD. O filme trata do ponto de vista do personagem desde a hora em que acorda, pela manhã, enquanto caminha para o trabalho e, finalmente, quando lá chega: uma escola. A câmera acompanha somente o movimento dos pés do personagem. As meninas mostram-se curiosas com as cenas e comentam: “por que só filma os pés?” ou tentam descobrir do que se tratam as imagens. Em meio a risadas, falam também das impressões e sensações transmitidas pelo filme: “nossa, parece que estamos andando com ela” [a personagem], “ai to ficando enjoada” e perguntam: “por que não fala nada?”, uma vez que o filme é mudo.

Antes de iniciar o 3º curta-metragem, Navarro diz “eu não ia passar esse porque acho muito pesado... mas mudei de ideia”, ao que elas respondem: “não tem problema! A gente sabe!”.

O filme trata dos maus hábitos alimentares e inicia com uma cena onde um homem encontra-se em uma mesa cirúrgica onde está desacordado devido às complicações cardíacas. Em rápidos flashes são mostradas situações em que uma criança é alimentada, sobretudo, com coisas gordurosas, doces e produtos artificiais. Supostamente o adulto do hospital é a criança no futuro. Durante a exibição do filme, silêncio e atenção na sala. Ao final, uma delas comenta divertida e assustada: “tio, eu nunca mais vou comer nada”, enquanto fazem comentário com o mesmo teor.

Ao final da exibição, espontaneamente, elas começam a falar sobre o conteúdo de cada filme, sobre o que o filme “quer dizer”.

Navarro deixa que falem por um tempo e lhes pergunta: “E do ponto de vista técnico, o que vocês podem falar?”.

“Ahhhh... Tem plano geral... e também a própria pessoa que filma”.

Navarro continua: “O que há de comum entre os 3 filmes?”.

“Os 3 filmaram a perna!”. Todos riem, inclusive Navarro que está conduzindo a atividade.

Uma das meninas se esforça para dizer que em um dos filmes consegue-se perceber que existe uma câmera; em outro, parece que a câmera é o corpo da própria atriz. Navarro não aprofunda nem se prolonga muito na questão e diz que os filmes tratam do ponto de vista em diferentes situações e por diferentes pessoas.

Em seguida, pede para que elas filmem alguma coisa do seu ponto de vista e dá a seguinte orientação:

“Eu quero que pareça que a câmera está lá e que apareça o ponto de vista de alguma coisa importante para vocês”. Elas saem correndo para o pátio com as câmeras nas mãos. Dividem-se em 2 grupos e cada grupo leva uma câmera filmadora.

Assim que os grupos se dividem há um certo conflito: Duda (a menor) se sente excluída e chora. É acolhida pelo grupo (na verdade uma dupla) das maiores: a garota negra e a de quase 13 anos. Elas lhe dizem que poderá ser a atriz e parecem bem acolhedoras.

O grupo tem bastante autonomia para manipular o equipamento e para elaborar as ideias. Tizuka não interfere em nada, apenas lhes pergunta se já sabem que história vão contar. A história é explicada: uma pessoa que está sempre correndo, com pressa e não presta atenção na vida. Um dia ela resolve parar para observar uma paisagem muito bonita e percebe que é necessário ter calma na vida. “Andar correndo não adianta em nada”, diz uma delas à Tizuka.

A diretora repete “1, 2, 3 gravando!” sempre que uma cena inicia ou tem que ser refeita.

O filme inicia com a atriz subindo apressada a escada e olhando o relógio. As outras duas garotas estão no topo da escada dando-lhe orientações e manipulando enquadramento e zoom.

Fazem duas tentativas de filmagem na escada até que se mostram satisfeitas. Em seguida passam para a segunda cena: a própria atriz filmará seus pés enquanto anda apressada. Noto a influência de um dos filmes exibidos na atividade introdutória da aula. As orientações prosseguem por parte da diretora e da câmera.

A garota parece gostar de ser a atriz e segue atentamente os comandos das duas colegas.

A última cena também é gravada duas vezes. É a cena da paisagem que faz com que a personagem se comporte com menos pressa. A câmera é posicionada em uma mureta e ao fundo está a Lagoa Rodrigo de Freitas com barcos e uma montanha ao fundo. Elas olham o resultado do que gravaram e não ficam satisfeitas. Parecem não gostar da luz. Olho e vejo que realmente está muito claro. “Ah não! Não ficou bom. Vamos filmar de novo!”. E iniciam uma nova filmagem, desse trecho do filme.

Desço para o pátio para ver um pouco da filmagem do outro grupo. Navarro também as deixa bem livre para criar as cenas e manipular a câmera. Enquanto elas correm felizes

pelo pátio de um lado a outro montando suas cenas, Navarro e Lars conversam sentados sobre uma mesa. As garotas encenam brincadeiras (vemos novamente a influência de um dos filmes assistidos). Quando chego ao pátio, elas estão finalizando sua filmagem e eu não acompanho todo o processo de criação, como fiz junto ao outro grupo.

Os dois grupos voltam para a sala de aula eufóricos e falantes, enquanto Navarro organiza o material filmado. Como as cenas não foram filmadas na ordem, as meninas ajudam Navarro a organizá-las cronologicamente. As que consideram que não ficaram boas são descartadas.

O filme sobre as brincadeiras no pátio é exibido. Elas parecem se divertir ao ver o que filmaram. Navarro pergunta se está claro a transição do ponto de vista de quem filma e do que é filmado. Elas dizem que sim e realmente fizeram isso com muita competência. Trabalham muito bem com zooms e planos fechados. O filme fica muito interessante. Ao final da exibição, o outro grupo aplaude.

O filme sobre a personagem apressada é exibido. Após a exibição, o outro grupo diz o que entendeu e a garota negra a filma com seu celular. A garota maior fala sobre a ideia do filme. Ao final, Navarro diz que está muito bom, mas que elas não conseguiram mostrar tão bem os diferentes pontos de vista de quem filma e do que/quem é filmado. Na verdade, essas questões não são aprofundadas com elas. Penso que seria interessante fazê-lo, mas provavelmente pela minha presença Navarro se sintia um pouco tímido.

A aula termina.

REGISTRO Instituto Hermeto Pascoal. Rio de Janeiro

19/08/2014

8 crianças presentes. 5 meninas, 3 meninos.

A atividade é realizada no auditório do IHP. Navarro inicia exibindo o filme “Fim do Recreio”. Duas meninas de aproximadamente 9, 10 anos, que estão na segunda fileira, leem pausadamente o título do filme que é projetado na tela. No auditório muito silêncio e concentração. No total, Navarro projeta 3 filmes (os mesmos que foram projetados na escola na aula do dia anterior).

No terceiro filme, alguns comentários. Como é um filme em que só aparecem os pés da personagem, eles ficam curiosos. Dizem que os pés pertencem a uma professora deles, perguntam por que só aparecem os pés.

Ao final das exibições, Navarro diz: “O exercício que eu quero passar hoje é...”.

“Gravar!!!”, respondem em uníssono.

Navarro pede para que falem sobre o filme. Um garoto adolescente inicia uma descrição de cada filme.

Alguns interferem e dizem que no último filme, parece que é a própria pessoa que está filmando. Navarro concorda com eles, e diz que entenderam e que nos filmes as histórias são contadas de acordo com o ponto de vista de quem estava “vivendo” a história.

Em seguida pede para que elas criem um filme onde apareça o ponto de vista delas. Destaca que Elas poderão aparecer, mas, que deverá ficar claro que o que aparece é o olhar delas.

Bastante complexa a solicitação. Sinto falta de uma explicação mais didática ou detalhada, com exemplos, levando em consideração a especificidade da turma e, sobretudo, a singularidade de serem cegos ou terem baixa visão. Os pontos de vistas nos filmes exibidos, por exemplo, poderiam ser melhor trabalhados, mesmo que para isso fosse necessário exibir mais de uma vez alguns trechos. Sinto, da parte de Navarro, integrante do CINEAD, pouca experiência e traquejos didáticos. Ele quer chegar ao fim da atividade, ao seu objetivo último – o filme feito pelas crianças onde apareçam diferentes pontos de vista – mas uma solicitação complexa como essa é pouco explorada e ele parece estar pouco atento à compreensão, ou falta de compreensão, por parte das crianças. Na aula do dia anterior, realizada na escola, me pareceu que as alunas dominavam um pouco mais a linguagem e tiveram mais facilidade em entender a proposta de Navarro. Mesmo assim, um dos grupos do dia anterior teve dificuldade em transparecer os pontos de vista nos filmes e o próprio Navarro chamou a atenção para isso. Essa mesma facilidade e entendimento não nos pareceram presentes no IHP.

As oito crianças se dividem em 2 grupos. Navarro fica com um deles e uma professora fica com o outro. Tenho a impressão que mesmo a professora não entendeu a proposta da atividade. Sinto de sua parte um esforço para fazer com que as duas meninas que acompanha consigam pensar em algo, em algum tema para o filme delas. Uma das meninas diz que gostaria que o uso da saia voltasse para a escola. A professora faz alguns questionamentos: que tipo de saia ela gostaria, que cor, que tipo de tecido. Navarro pergunta como contariam essa história.

Um dos meninos do grupo que Navarro acompanha, parece entender a proposta e demonstra ter domínio da câmera. É um garoto bem comunicativo, que estava na aula em minha observação anterior. Comunica-se muito bem, expressa bem suas ideias e se destaca no grupo. Diz: “cara, a gente tem que fazer uma história do nosso ponto de vista. É como se câmera fosse seu olho”. Uma menina que integra o grupo descreve uma ideia, e ele diz: “isso aí que você tá falando já tem uma cena. Você tem que pensar nessa cena”.

Mesmo assim a maior parte do grupo ainda parece não compreender o que deve ser feito. Navarro exhibe, então, um dos filmes feitos pelas alunas na Escola no dia – aquele que ele considerou que ficou melhor. O filme é exibido e poucas explicações são dadas. Dá-me a impressão de que para Navarro basta “mostrar” a ideia, a cena, que ela em si é autoexplicativa. Falta, a meu ver, a percepção da necessidade de uma didática, de um caminho específico a ser seguido para atingir um determinado fim.

Acompanho as duas meninas que querem fazer o filme sobre o uso da saia no IHP. Quando chego ao corredor, elas estão filmando um depoimento de uma senhora cega, provavelmente uma professora, que conta uma situação vivenciada por ela quando foi aluna do IHP: a mudança do uniforme para um vestido. Ela conta que o vestido era muito feio e que isso constrangia as alunas. Adriana Fresquet está junto ao grupo e estimula as meninas e filmarem e a fazerem perguntas à professora.

A garota que está fazendo a filmagem diz que elas querem ver pontos de vista de ontem e hoje. Uma outra ideia sobre ponto de vista. No caso da solicitação de Navarro, o ponto de vista era algo mais “concreto” relacionado com as imagens, com aparecer e

desaparecer dos personagens. Deste grupo participam 3 meninas. Duas de aproximadamente 12, 13 anos que parecem bem envolvidas com a atividade, e outra de aproximadamente 8 anos, que se mostra inquieta e entediada. Reclama, diz que não está gostando, não para quieta.

Após filmarem o depoimento da professora, Fresquet sugere que as próprias meninas deem sua opinião sobre o uso da saia no IHP. Uma delas senta-se em uma escadaria de madeira, enquanto a outra lhe faz perguntas. Momentos depois, trocam deposição. Navarro, de volta com a outra turma, e Adriana a auxilia, fazendo perguntas sobre o tema. Adriana sugere “filmem minha saia, enquanto eu giro. Faço isso e elas me filmam”.

As crianças do outro grupo de aproximam com a câmera na mão. Pergunto a um dos meninos qual a ideia do filme feito por eles, e eles me explica: ele (o garoto comunicativo a que me referi anteriormente) está de bermuda na escola – o que não é permitido e tem que fugir do segurança. Eles filmam, então, o diálogo com o segurança e uma situação em que o menino foge e o que aparece apenas seus tênis e os corredores do IHP. Esse grupo parece ter entendido melhor a proposta da atividade.

Após as filmagens apenas 4 alunos voltam para a sala. Adriana fica conversando com as duas professoras. Aos poucos as crianças vão voltando para o auditório.

Navarro exhibe o filme feito pelo grupo que ele acompanhou e pergunta a opinião das integrantes do outro grupo. Elas dizem algo do tipo: “legal”, mas ele também não explora essa opinião.

O filme sobre a saia é exibido. As meninas que participaram riem quando se veem na filmagem.

Começa uma conversa entre eles sobre o uso da saia. Eles riem entre si das opiniões e Navarro começa a finalizar a atividade dizendo que ele tem como tarefa pesquisar na internet o que significa ponto de vista. O garoto comunicativo diz: “pesquisar???”. “Sim, vocês vão pesquisar em casa e na próxima aula a gente refaz a atividade e eu vejo se vocês entenderam a ideia”.

A aula termina.

ENTREVISTAS

ADRIANA FRESQUET

Coordenadora do CINEAD. Professora de Psicologia da Educação da UFRJ.

Adriana Fresquet é formada em Psicopedagogia, com mestrado e doutorado em Psicologia e pós-doutorado em Educação. Ela inicia suas atividades com cinema e educação na UFRJ no ano de 2007, primeiro com reuniões abertas junto aos licenciandos da UFRJ e outros convidados, como professores da Universidade, de escolas e outras instituições. As reuniões possuíam a seguinte dinâmica: um primeiro

encontro para assistir a filmes, um segundo para discussão e um terceiro para elaboração de um texto conjunto. Segundo Adriana, as discussões eram muito ricas, pois delas participavam professores de distintas áreas e níveis de ensino, além dos estudantes de distintas graduações da UFRJ. No quarto encontro o grupo recebia um convidado que tinha alguma produção teórica sobre o filme ou sobre seu autor. Essas discussões eram acompanhadas por leituras de textos sobre os filmes ou sobre seus autores. Concomitantemente ao curso de formação para professores e educadores, foi realizada uma parceria com a Cinemateca do MAM do Rio de Janeiro e teve início a atividade A escola vai à Cinemateca, ação realizada junto à escola Valter Hugo Mãe.

No ano seguinte, 2008, são realizadas sessões de cinema junto aos estudantes da Escola Estadual Valter Hugo Mãe e tem início o Projeto piloto de Escola de Cinema, também na escola Valter Hugo Mãe. O tema das obras escolhidas é a Infância: *“queríamos saber o que as crianças podiam falar sobre essa infância, elas como co-pesquisadoras de sua própria infância. E para 2008 pensamos as crianças como produtoras, então criamos uma Escola de cinema na escola Valter Hugo Mãe como projeto piloto, pensando em ampliar esse projeto para outras escolas e, somente em 2010, de fato, conseguimos um Edital que nos permitiu em 2011 abrir uma chamada para as escolas fazerem um curso de aperfeiçoamento em cinema em 2012. Agora estamos em pleno processo de criação de escolas de cinema. São 4 escolas pilotos, mas fizemos a formação para 30 professores”*.

O cinema em sua vida: *“remontando à pré-história, tem a ver com minha infância, eu fazia artes cênicas e piano e no segundo grau comecei a fazer coral (...) depois me casei, comecei a estudar, tive filhos e fui me afastando tanto da arte que chegou uma hora que surtei, comecei a chorar numa peça de teatro e me dei conta de que me faltava a arte, mas não essa arte [teatro]. E aí comecei a pensar no meu projeto de pós-doc pensando em uma arte que tivesse a ver com muitas artes”*. Seu pós-doc é sobre Cinema, infância e educação. Nele ela organizou 3 livros e publicou um artigo sobre cinema, educação especial e infância.

Sobre a participação dos integrantes diz: *“eu sou suspeita pra falar porque eu tenho muito afeto também. Mas eu acho que as pessoas que estão no grupo são muito singulares. Às vezes entra um ou outro que não está nesta mesma sintonia, mas acaba caindo (na sintonia do grupo). E acaba saindo depois, mas não porque encontrou alguma coisa melhor, acaba que sai porque, na verdade, ninguém fica. Acho que a única que vai ficando sou eu. Mas a grande maioria entre e sai. Entra, faz o mestrado, o doutorado e vai embora (...) eu acho que a gente faz coisas lindas. Eu acho que a gente tenta sempre ter uma coisa viva. Não fazemos uma academia de escritores numa estante. São pessoas. A gente tenta dialogar com pesquisadores, com cineastas, enfim, dar vida a isto”*. Segundo Adriana, há uma longa lista de estudantes que querem participar do projeto como bolsistas e outros que querem realizar suas pesquisas de mestrado e doutorado junto ao CINEAD (estudantes da UFRJ e de outras universidades).

Entraves para o desenvolvimento do projeto. Para Adriana os maiores entraves são os burocráticos: *“um projeto que se movimenta tanto, com tantas pessoas, com equipamentos, pressupõe um financiamento. Inclusive para a CAPES o que mais dá pontuação para o Programa é o financiamento de Projetos. Eu tenho financiamento para Projetos. Eu não recebo respeito apenas porque publiquei um par de coisas. O respeito vem da grana. Olha que coisa cruel. É muito absurdo, porque você ganhar*

uma grana não é fácil e você não imagina que mais difícil que ganhar é gastar a grana que você ganhou. Isto que não cabe na cabeça de ninguém, pelo menos na minha. Eu acho que isso se deve ao fato da UFRJ ser uma instituição especialmente burocrática, é muito grande, tem muitas instâncias, por exemplo, outras instituições, pelo que eu acompanho de outros colegas e amigos, elas têm uma burocracia, mas acho que têm menos degraus (...) para você ver, nós pedimos um título honoris causa para Nelson Pereira dos Santos e Augusto Boal em 2008 e foi outorgado em 2012. Augusto Boal já estava morto já! Três anos depois. E não é uma coisa que suponha dinheiro (...) então isso dificulta sabe? E me tira muito a vontade”.

Cinema e formação: ao falar da possibilidade de iniciar projetos de cinema em um hospital, um presídio e um orfanato, Fersquet diz: *“eu acho que o cinema transforma esses espaços-tempos, pelo menos o cinema transformou minha vida... e aí eu imagino seu papel sobre aquele que tem uma privação física de liberdade, ou pela saúde, ou pelo o que for”.*

Cinema e formação na Universidade: *“Eu acho que o cinema, assim como qualquer outra arte, ajuda você a sensibilizar um pouco essa produção de conhecimento, humanizá-la, dar um pouco de vida, flexibilizar, deixar um pouco menos rígida essa construção de conhecimento e, a princípio, a formação de professores tem a ver com construção de conhecimentos e o cinema acaba sendo uma descoberta e uma invenção de mundo. Qualquer tipo de cinema que você fizer, seja ele ficcional ou documentário, você acaba tomando elementos dessa realidade e inventando alguma coisa. Até no documentário mais radical. E eu acho que a construção do conhecimento tem que se espelhar nessa descoberta que é também um pouco de invenção. E penso também que é um tipo de processo criativo, se a gente pensar na produção de audiovisual e não apenas na análise dos filmes (mesmo assim há análises muito criativas dos filmes), na qual o espectador ou estudante tenha um protagonismo, tenha um espaço de criação e autonomia que pra mim é fundamental pra que se dê esse processo educativo como processo criativo. Então eu vejo muitas relações e muitas pontes entre as artes e esse atravessar a educação e dar-lhe vida. A educação tá muito velha, está muito seca – eu sempre brinco com essa metáfora – e chegam as artes e impregnam um pouco de vida, um pouco de sentido, de emoções, de cores...”.*

“Eu acho também que é uma forma de sensibilizar o intelecto. Eu acho que a disparada intelectual do último século não foi acompanhada da devida disparada afetiva e sensível. Me parece que essa capacidade do cinema emocionar, assustar, afetar, arrepiar, faz com a gente lembre um pouco que é humano, que não é só multiplicar gigas e velocidades e conhecimentos a luz da tecnologia, mas que também há um desenvolvimento da sensibilidade para a luz, para a cor, para o silêncio. Acho que isso é importante de se aprender na escola ou na universidade”.

Relações do CINEAD com uma sociedade mais justa, mais democrática, mais igualitária, mais respeitosa: *“eu não sei se chegamos a tanto tá? A impressão que eu tenho é que essa experiência de cinema permite que as pessoas imaginem outras formas possíveis de viver, de ser, de estar, de se relacionar com o mundo e com as pessoas, com as coisas e com o conhecimento. Eu acho que isso tem um impacto. Eu não teria coragem de dizer que a partir dessas atividades com o cinema as pessoas se tornem mais justas ou mais democráticas, que [este impacto] promova sentimentos altruístas ou solidários. Isso não tenho tanta certeza. Porém, me alegra que as pessoas consigam imaginar que suas vidas podem mudar e que elas podem fazer algum tipo de*

intervenção nesse sentido; que elas têm autoria e autonomia para endereçar sua vida a partir das coisas que vão descobrindo. É como sair de uma mesmice, de um status quo meio inconsciente social que está posto. Só de pensar que as coisas não estão postas, que a gente participa de alguma maneira (...) e que as coisas que estão como estão podem seguir como estão ou podem ter algumas guinadas. E outra coisa que me parece, é que propicia muitos diálogos, encontros, explícita desencontros, propicia a divergência, o que eu acho muito saudável para uma instituição: que as pessoas possam expressar seus pontos de vista. E seguindo Rancière, são experiências que têm como ponto de partida a igualdade e não aspiram a igualdade, ou seja, quando a gente passa um filme de Jean Vigo dos anos 30, eu estou pensando que todos os alunos de Pedagogia têm condições de apreciar um filme como esse. Eu os vejo com espectadores emancipados para poder apreciar ou criticar, ou analisar criativamente um filme como esse. Eu acho que essa igualdade é uma igualdade a priori. É a igualdade que temos, segundo Rancière, por dominarmos a língua materna sem irmos para a escola, por exemplo. É um pouco por aí então, bem mais modestamente. E a igualdade como ponto de partida e não como um objetivo final. Eu acredito que todos estão em condições de fazer alguma leitura, de construir seu próprio ponto de vista, seu próprio ponto de escuta diante dessas imagens”.

“Qualquer experiência de cinema, seja para formação de plateia, seja de produção, tem, naturalmente, uma dimensão estética, tem uma dimensão política e pedagógica também. Ainda mais quando se trata de um espaço universitário que o público basicamente é composto por licenciandos e professores e onde a chance de multiplicação é muito maior. Anita Leandro diz em um livro dela que talvez a grande questão comum do cinema com a educação seja justamente essa questão do ponto de vista, já que tanto a escola quanto o cinema constroem um lugar desde onde se vê esse mundo. E isso é uma dimensão política. São cenários onde se constroem discursos de poder, onde o poder circula e claro, acaba sendo pedagógico porque há uma pedagogia em tudo isso e é ético também porque se pressupõe alteridade, pressupõe o outro e o cuidado de si, do outro, um compromisso com uma sociedade”.

Segundo ela, o maior objetivo do CINEAD não é saber o impacto que os conhecimentos nele gerados vão trazer para uma futura prática docente ou para a formação dos estudantes das escolas que a ele tem acesso, mas *“apostar numa capacidade de autonomia desse sujeito e de suas capacidades sensíveis e intelectuais de se apropriar de um conhecimento, de transmitir esse conhecimento, de reinventar esse conhecimento, apostando numa autonomia deles. É uma postura de muito respeito àquilo que o outro pode fazer. É uma aposta a priori em que o outro é capaz de”.*

Saberes e habilidades gerados pelo CINEAD. Para falar sobre isso ela cita Bergala: *“Bergala diz que existem três gestos cinematográficos que são três gestos mentais: a escolha, a disposição e o ataque. No cinema você faz escolhas – lugar, quanto tempo, pessoas – dispõe esses elementos numa determinada ordem e depois filma. Na educação acontece a mesma coisa. Você faz uma escolha de conteúdo, de professores, de programas, de tempos, atividades, dá uma organizada, coloca as coisas em relação, uma coisa primeiro que outra, uma atividade prática em relação com uma teórica e acaba que define um perfil que eu acho que tem muita relação”.*

Contribuições do CINEAD para aqueles que a ele tem acesso: *“não sei se dá pra dimensionar muito isso, mas, do que temos avaliado por questionário, por exemplo, sabemos que quase 100% dos estudantes das escolas nunca tinham ido à Cinemateca*

do MAM, não apreciam o cinema nacional. Então eu vejo aí algumas possibilidades: de valorizar o cinema nacional, de provocar o encontro de educadores com cineastas, do cinema com a educação, de estudantes com artistas e todos os outros extras que venham por efeito em boa hora, mesmo que não sejam procurados. Nós sabemos, por exemplo, de alunos que vieram para o Cineclube e depois levaram o filme para casa e a família ficou louca porque nunca tinha ido ao cinema porque era do campo. Então esses tipos de coisas são intangíveis, inavaliáveis e são mais que ricas e não podem estar previstas. Então, a riqueza do Projeto [CINEAD] está no fato de que ele se propõe a introduzir experiências de cinema para professores e estudantes da Educação Básica dentro e fora da escola e... como é a extensão disto, como tudo isso depois é feito, todas essas coisas, para mim são muito interessantes, mas eu não tenho como avaliar, mas eu fico feliz que aconteça”.

FEDERICO

5/06/2013

Federico tem 28 anos. Nasceu em Araruama, região dos Lagos, no Rio de Janeiro. A mãe é costureira, o pai atualmente é inspetor de escola. Seu pai trabalha na escola em que Federico cursou o antigo ensino primário. Ele ingressou como funcionário nessa escola exatamente quando Federico estava na 4ª série. Os pais deixaram de estudar quando estavam no que corresponderia hoje ao 6º ano do ensino fundamental. A mãe voltou a estudar depois que os filhos terminaram a graduação.

Toda trajetória escolar foi realizada em escola pública. Aos 12 anos começa a estudar música fora da escola. Começa com teclado, depois canto e regência e inicia seus estudos em piano por conta do curso que pretendia fazer após o ensino médio. Após finalizar o ensino médio ingressa numa instituição voltada para o ensino de música. Quando finaliza esse curso ingressa na Licenciatura em música na UFRJ. É o primeiro músico da família. Acredita que sua principal influência junto à música se deva, provavelmente, por sua relação com a igreja católica. Na Universidade especializa-se em piano.

Diz que a vontade de ser professor esteve presente desde sua infância: *“as minhas brincadeiras de infância eram de ser professor. Eu lembro bem, com 6 anos de idade, eu colocar as caixas de tijolos, de madeira, do meu pai, enfileiradas e eu era o professor e as caixas eram os meus alunos. E aos meus 8 anos minha brincadeira preferida era o que todo professor detesta até hoje: preencher diários. Eu brincava de inventar nomes de crianças, pegava nomes de tios, tios-avós, alguns até tinham morrido na época, avô, bisavó, colocava o nome todo mundo, dava presença, dava nota... Minha relação com a sala de aula vem de muito cedo. Toda vez que falo disso na sala de aula me emociono. Meus alunos entendem que meu choro vem por conta de outra razão. Do quanto isso me atravessa”.*

Federico diz que na Justificativa de sua Dissertação de mestrado destaca três momentos importantes na sua vida que influenciaram o caminho que ele decidiu seguir academicamente: sua relação com o ato de ensinar, na infância; sua relação com a música, na adolescência; e no início da juventude, *“o encontro, o atravessamento”* com o que ele considera a sua terceira paixão: o cinema.

É na Universidade, durante o curso de graduação, que se dá esse encontro. Ao cursar a disciplina Psicologia da Educação com a professora Adriana Fresquet, Federico encantou-se com a forma com que a professora trabalhava os filmes em sala de aula. Segundo ele, ao invés de analisar o filme ou relacioná-lo com alguma teoria ou autor, a professora buscava saber o que os filmes tinham despertado nos estudantes, *“levando o aluno, na disciplina, a se colocar muito”*. No mesmo ano em que cursara a disciplina aconteceu na UFRJ O 3º Encontro Internacional de Cinema e Educação. Federico conta que resolveu participar do evento para conseguir a creditação necessária às atividades extracurriculares, mas foi justamente nesse evento que ele foi “atravessado” pelo cinema: *“foi uma experiência marcante ver como o cinema poderia ser, não apenas um instrumento, (desculpe o mau uso do termo), uma via, um atalho, uma fresta de um outro modo de se relacionar com o mundo”*.

Após o Encontro, Federico entra em contato com a professora Fresquet solicitando sua orientação em seu Trabalho de Conclusão de Curso. Sua monografia foi o resultado de atividades de percepção musical sobre a trilha sonora do filme Rio Zona Norte, desenvolvidas no Projeto Escola de Cinema (coordenado pela professora Fresquet), realizado na Escola Valter Hugo Mãe.

É na mesma época que iniciou seus estudos do TCC que Federico se aproxima do Grupo de estudos sobre Cinema e educação coordenado por Fresquet e realizado na Cinemateca do MAM. As discussões do grupo giravam, segundo ele, em torno de uma possível e necessária educação e formação do olhar, de um preparo cuidadoso desse olhar para a experiência cinematográfica. As discussões do grupo lhe aguçaram para uma preocupação com *a escuta* dos filmes: *“eu pensava, e penso, que o cinema não era só imagem, mas é também som”*. E foi dessa preocupação, desse *incômodo*, como ele mesmo nomeia que surgiu a questão de sua dissertação de mestrado: como alunos expectadores percebem os sons que lhes “atravessam” nos filmes? Ou: como se dá o “atravessamento” da experiência cinematográfica pelas vias do som? Para Federico, som e imagem no cinema são duas coisas que se interconectam e se amalgamam e seu interesse era saber também como os alunos percebiam/sentiam essa conexão entre imagem e som e como ambas se afetam mutuamente. Sua pesquisa foi realizada num CIEP no município de S. João do Miriti, grande Rio.

No CINEAD Federico, durante o mestrado, ministrou aulas no curso de Extensão *Cinema para aprender e desaprender*, oferecido para professores da Educação Básica e estudantes de Licenciaturas. Os momentos de formação dos formadores do CINEAD se davam por meio do grupo de pesquisa e do acompanhamento dos cursos ministrados pela professora Fresquet. Segundo Federico, o trabalho no CINEAD com as escolas é sempre baseado num acordo entre o educador da escola (que pode ser um professor, um diretor, um coordenador ou um funcionário), o membro do CINEAD (que pode estar realizando sua pesquisa de TCC, Mestrado, doutorado) e um monitor (também membro do CINEAD). É esse trio que dá o tom do trabalho: que escolhe filmes, temas e formas de atuação e assim, em cada escola, é realizado um trabalho diferente, de acordo com sua realidade e com os acordos internos desse trio.

Segundo Federico, sua pesquisa realizada no CIEP também era socializada junto ao grupo do CINEAD que lhe sugeria alguns caminhos para a coleta de dados. Federico também considerava sua pesquisa uma forma de inserção do CINEAD na escola. Em alguns momentos ele acompanhou atividades do grupo na escola e, por mais que não

estivesse à frente delas, uma vez que sua participação se dava muito mais como observador/ouvinte, houve vários momentos de intervenções de sua parte.

Uma dificuldade identificada por Federico no trabalho do CINEAD é a “contaminação” de uma outra forma de trabalho com o cinema na escola que não seja voltada única e exclusivamente para o conteúdo da disciplina, onde o filme atua como instrumento ilustrativo de conteúdos disciplinares: “*contaminar e mesmo deixar a coisa vazar, sabe? Contaminar as pessoas, impregnar as pessoas por essa outra maneira de ver cinema na escola, e eu acho que essa é uma das coisas mais difíceis, porque o cinema tem entrado na escola como um instrumento, uma maneira de se ensinar um conteúdo X*”.

Ainda sobre essa dificuldade, Federico diz que “*levar as pessoas a conceberem o cinema como arte, como outra coisa, como um outro diferente do que tem sido feito, eu acho uma dificuldade porque formar as mentalidades dentro de uma coisa que já está tão cristalizada é bem complicado*”. Essa mentalidade cristalizada, segundo ele, é o que dificulta, inclusive, o acesso aos editais das agências de fomento e financiamento que tem uma forma cartesiana e cientificista de lidar com o conhecimento “*parece que falta clareza, as pessoas parecem não compreender com clareza o que a gente tá pensando, porque de certa forma, é um invento, entre aspas, é uma forma diferente do que se concebe cinema até então na escola*”.

E é justamente nessa resistência que, paradoxalmente, reside o ponto positivo da inserção do CINEAD na escola, segundo ele: “*o ponto positivo reside justamente nisso. Demora pra alguém ser atravessado, mas quando é atravessado não consegue mais conceber o cinema nesse lugar comum que é dado a ele. Acho que os atravessamentos são profundos. Essa outra maneira de pensar o cinema na escola, que não seja como instrumento, ela possibilita uma relocação do sujeito na sua relação com o cinema. O aspecto positivo é esse. Quando se é atravessado, você nunca mais vê cinema da mesma maneira, nunca mais vê filme da mesma maneira. Você se relaciona com o cinema de outra maneira. Você conhece outros mundos do que é dado a ver. Porque a relação das pessoas, dos professores, dos alunos que estão na escola, dos licenciandos, é muito atravessada por um cinema de mercado, que não o único cinema, é uma maneira de ver, de pensar o cinema porque é o que é dado a ver às pessoas. Então, esse momento de atravessamento, quando ele acontece, é interessante porque os sujeitos começam a pensar que existem outras cinematografias, cinemas de outros tempos, de outras culturas, de outros tempos narrativos mesmo, do modo de contar a história da cinematografia americana, por exemplo. Então isso gera nos sujeitos que são atravessados outros modos de subjetividades, outros modos de se pensar como sujeitos nesse mundo que não é só o mundo do caixote do cinema americano... esses atravessamentos são importantes nesse sentido: mais do que inserir, eles desinserem o sujeito desse mundo localizado, fixado, pra tirar ele dessa identidade, pra colocar ele numa identidade que é mais fluida*”.

Continua: “*Eu tenho pensado muito, a partir dos filmes que a gente vê, das leituras que a gente tem feito no grupo e das minhas leituras pessoais e da minha relação como saber, o quanto que essas atividades nos colocam num lugar de confronto*”. Para explicar isso ele se reporta a um texto que continha uma análise do filme Pequena Miss Sunshine: “*nesse filme um adolescente fez um voto de silêncio e um tio dele que percebe isso encontra com a própria adolescência e começa a lembrar do quanto essa relação na adolescência é complicada com o mundo. E quando o garoto que fez voto de silêncio*

volta a falar ele diz que odeia todo mundo: que odeia a escola, os pais, odeia tudo. Daí o tio responde que para ele quando era adolescente a escola também era um espaço de sofrimento, mas com o decorrer do tempo, com a vida, ele foi vendo que tudo que ele achava que num momento trazia sofrimento pra ele, trazia instabilidade, era justamente onde ele mais crescia, era justamente onde as aprendizagens eram mais fortes, mais marcantes. Então eu acho que esse efeito, essa coisa negativa de pensar o cinema de outra maneira, o que mais me chama a atenção é justamente isso: esses processos de confronto que promove”.

“O ponto do confronto, eu acho que é o espaço do devir. Às vezes esses pontos do confronto na minha experiência me trazem silêncio, porque eu não consigo às vezes dar conta de quanto esses confrontos me atravessam e me desestabilizam. Então, eu acho que esses silêncios que acabam vindo disso promovem processos mentais muito relevantes pra mim enquanto sujeitos e enquanto formador de sujeitos a partir dessa prática”.

Sobre os possíveis impactos do CINEAD na formação acadêmica e profissional dos estudantes que dele fazem parte como monitores, educadores etc.: *“Allan Bergala fala uma coisa uma coisa muito interessante: a arte resiste. Ela resiste, inclusive, a se entregar. Então não é numa tacada, não é porque o cara fez um curso de extensão com a gente que ele vai ser afetado de vez, porque, citando Bergala de novo ‘arte não se ensina’, ela se experimenta e os efeitos enquanto resultados (pensando uma coisa bem positivista da coisa)... é... eu acredito que sim, mas não dá pra garantir que vá ser, porque é uma coisa que vai depender da vontade do sujeito, da relação que ele quer estabelecer com o cinema. Então, o desempenho acadêmico, o desempenho profissional ele pode acontecer, ele é potencializado por essa relação que esse aluno e futuro professor estabelece com o cinema, mas não dá pra garantir”.*

“Acho que se trata de uma nova inscrição no mundo que não é necessariamente de te colocar num lugar, mas de te tirar o chão. Então eu acho que tanto na formação acadêmica e mais na atuação profissional, talvez, esse professor vai olhar as coisas (e pensando na educação do olhar, que não é um adestramento, mas uma sensibilização desse olhar) ele possivelmente pode ser um profissional mais atento às questões que estão subjacentes ao mundo, porque até então ele teve uma relação com o cinema, mas ele viu que há outras, que há outras coisas ao redor”.

Complemento, perguntando se ele acredita que esse contato com o cinema e com o CINEAD propicia ao graduando (futuro professor) uma ampliação do olhar em várias dimensões: não só a ampliação estética relacionada diretamente com a obra de arte, mas uma ampliação da relação estética dele como aluno. *“Com o outro, complementa ele, que na relação de poder é o aluno, mas é um outro, independente que outro seja. Então, acredito que nesse aspecto o cinema vai humanizando mais esse professor, esse futuro professor. Humanizando, alargando o olhar não só pro mundo, no sentido de visão estética, mas dessa relação com o outro. Humaniza mais. Ele tem percepções mais ampliadas do outro. Então o desdobramento dessa prática com cinema é a humanização, além desse novo olhar estético pra coisa. Por exemplo, ele, sendo professor de Educação Infantil, não vai mais levar a Galinha Pintadinha, um produto da mídia, pras crianças sem ter antes um olhar e uma escuta reflexiva sobre aquele produto”.* Esse professor, possivelmente, segundo Federico, vai levar a obra de arte para a sala de aula concebendo-a como um artefato que vai contaminar o aluno, capaz de fazê-lo repensar e repensar-se, assim como ocorreu com ele, professor.

Para ele, o cinema pode “*desnaturalizar discursos que até então eram tidos como fundantes, sem pensar um único modo de conceber cultura. O cinema traz essas possibilidades de desconstruir discursos que até então eram tidos como instituintes, como demarcadores de territórios, como subalternizadores que vão criando espaços de subalternização. Acho que isso é interessante pra borrar um pouco essas fronteiras de discursos que são tidos como dominantes e outros que são tidos como dominados*”.

O trabalho no CINEAD traz justamente a habilidade “*do não ter que ter habilidade. Do se despir de uma performance social, tendo o outro como um reflexo de si mesmo, porque o que eu sou é um pouco do que o outro é, tem alguma coisa que se atravessa. Então a habilidade que dá é justamente a flexibilidade: se despir desse jeito de ser em que eu tenho que dominar o outro, querendo ser mais, ter um discurso melhor. São saberes que vem de fronteiras. Nessa relação dialética vai gerando novos saberes que talvez estão por vir a acontecer na medida que nós estamos experimentando, que a gente vai se dando a esses processos*”.

Relação entre CINEAD e democracia: “*Olha, eu acho uma relação muito próxima. A gente é muito dado a isso até por conta de que o embasamento político e filosófico do projeto é trabalhar por uma emancipação do olhar da escuta e da visão de mundo do sujeito com quem a gente trabalha. No trabalho do CINEAD a democracia é a mote... Quando cada sujeito se concebe como sujeito pensante, como sujeito emancipado via cinema, via escuta e visão do cinema, se eu tenho uma comunidade de sujeitos que se compreende como emancipados e consegue pensar por si mesmos, eu tenho, como pano de fundo, o estabelecimento de uma democracia*”.

“*Quando um maior número de pessoas é contaminado por um outro modo de pensar o mundo [via cinema], instaura um ideal de democracia muito forte. Porque é pensar nessa relação que eu tenho com o outro também. De ouvir o outro, de começar a estabelecer relações e perceber onde eu tenho acordos e desacordos em relação a esse outro, mas me colocando em respeito a ele... se eu penso em formar sujeitos emancipados eu penso em sujeitos para uma sociedade democrática*”.

Ver, ouvir e falar sobre cinema: “*... na escola os professores lançam mão do uso do cinema, mas sem falar sobre, sem ouvir, sem ver o que se diz a respeito. É imprescindível falar sobre justamente pra repensar essas práticas no sentido de comungar, de ouvir, de saber o que você tem feito de interessante pra eu tomar pra mim, mas também de discordar*”.

Questiono se a palavra não é a forma mais direta de ação sobre o cinema, uma vez que fazer cinema demanda um tempo, muitas vezes longo. No entanto, falar sobre cinema é algo que podemos fazer de imediato. Ele diz que “*a maior parte do currículo que está no papel e o praticado, tecido no dia a dia da escola, é todo feito na base da palavra. Na palavra dita pelo professor e na palavra que é dita no filme... então o falar sobre a palavra precisa estar presente porque os lugares de discursos vão sendo legitimados, vão sendo dados a ver pela via da palavra. Ou seja, a palavra tem um poder fundante nesse tecido que a cada dia é alinhavado, é costurado no cotidiano escolar*”. Eu digo: não há democracia sem palavra, sem olhar e sem escuta. E ele diz: “*Pra mim esta dialética do ver e ouvir tá tão... está tão entranhado que eu não consigo falar em ouvir sem pensar em ver, assim como eu não consigo pensar em falar sem pensar em escutar, que dialéticas que se entrecruzam. Essas relações se atravessam: ver, ouvir, escutar mais que ouvir, ver escutar a palavra, o lugar de onde se fala*”.

CABÍRIA

1/04/2014

32 anos. Psicóloga.

Entrou pro campo da educação porque fez estágio em Psicologia Escolar. Descobriu que queria trabalhar com educação a partir de um estágio que fez em Educação Infantil na Creche da UFRJ. Esse foi seu primeiro trabalho com Educação. Sua Supervisora de Estágio do curso de Psicologia *“fazia um trabalho de jogar a gente no campo sem muita conversa antes e aí foi isso, eu tive esse impacto de chegar no campo e me chamou muito atenção uma reunião que a gente tava tendo [sentados] no chão com uns tapetes coloridos e eu tinha acabado de sair de um estágio em RH [Recursos Humanos]. Então quando eu fui praquela reunião, que todo mundo tava sentado no chão com aqueles carpetes coloridos, aquelas crianças gritando, eu falei assim: ‘meu lugar é aqui. Eu quero estar nesse espaço da infância. Eu quero essa informalidade. Eu quero sentar no chão. E foi assim que eu meio senti que o lugar que queria estar era o campo da Educação. A princípio a Educação Infantil, que foi onde eu cheguei’*”. Ela fez estágio por 1 ano (2004) na Creche da UFRJ. Quando se formou foi contratada para trabalhar no setor de Psicologia Escolar da Creche da Universidade, onde permaneceu por 2 anos. Depois foi para a Coordenação da mesma creche, participando da Supervisão Pedagógica.

Fez o mestrado em Educação (2007). Desenvolveu uma pesquisa dentro da Creche da UFRJ. *“Na época eu estava estudando muito as propostas pedagógicas pra infância, então era um trabalho sobre como as crianças percebiam os professores em interação com elas naquele contexto. Na época até usei filmagem, mas nem pensava em vídeo e imagem, mas filmava as crianças e pedia pras crianças se verem e conversava com elas sobre o que elas viam na interação delas com os adultos”*.

Em 2009 ela defendeu o mestrado e ingressou como professora substituta na Faculdade de Educação da UFRJ, onde permaneceu por dois anos, assumindo a disciplina Psicologia da Educação. Na mesma época ela integrou um Projeto de Extensão da UFRJ em Macaé, região petrolífera do Rio de Janeiro, em uma escola do município em que, segundo ela, *“tinha uma proposta educativa diferente. Então eu sempre investiguei propostas educativas diferentes, me atraía muito todas as propostas alternativas. Eu lia muito sobre elas, no meu mestrado eu comento todas elas”*. Nessa escola da UFRJ não existiam as “disciplinas tradicionais”, sua proposta era baseada nos escritos de Antônio Gramsci, cada turma tinha 4 professores e ela era professora de Prática de Comunicação Social e Arte. Foi aí seu primeiro contato com cinema, imagem e edição. Nessa disciplina que ministrava na escola havia *“um curso ligado à produção de documentários, um trabalho com cinema. Diferente um pouco do foco do CINEAD, não é a mesma pegada do CINEAD, mas foi a primeira vez que me deparei com essa relação do cinema, da imagem com a educação”*.

Segundo ela, o grupo que compunha essa disciplina era bastante heterogêneo e composto por licenciados em letras, dança, indumentária, comunicação e ela, psicóloga. Ela ministrava a disciplina com professores de dança e letras. *“Então eu estava em um grupo muito diferente. Não só a escola era muito diferente, mas a disciplina que a gente*

tava era muito diferente, era sempre muito diferente, era... música, e as aulas de música eram sempre umas aulas meio loucas, porque eram mais aulas de exploração do som. Era tudo um pouco diferente do que você estava habituado e aquilo foi me abrindo um pouco... Éramos 4 professores pra uma mesma turma, eu dava aula com professores de literatura e de dança. Então isso me balançou muito, assim né, e foi meu primeiro contato com as imagens, mas eu ainda não cheguei a entender aí o que seria possível fazer. E eu tava ao mesmo tempo sendo professora de Psicologia da Educação. Eu tava dando aula na escola de Ensino Fundamental e formando professores na Licenciatura. Então foi um período que eu pensei muito a formação do professor (...). Falando com eles de dois lugares diferentes... Sempre pensando numa educação diferente eu sempre me questionava o meu lugar de professora. Eu passava o tempo todo questionando minha postura, eu tinha uma visão bem... é... crítica de como eu me colocava, de não reproduzir aqueles professores que a gente critica, não reproduzir aquela educação monótona que a gente fala mal e como fazer diferente, então eu tinha isso [pensava sobre isso] de como fazer diferente, mas tinha pouquíssimos elementos. Eu tava distante de um grupo de pesquisa, eu tava trabalhando em Macaé e aqui, às vezes não era aqui, era no Fundão, às vezes era no IFCS no centro... outros campus da UFRJ”.

Relata que seu interesse pelo doutorado vem da falta que sentia em estudar, da falta da troca em um grupo de pesquisa, do retorno muito positivo que teve dos alunos com quem estivera e que, a partir daí, deu continuidade à sua preocupação com a formação do professor e, inclusive, sobre o se pensar como professora. Desliga-se da Universidade para trabalhar como bolsista pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e inicia seus escritos para o projeto de doutorado para submetê-lo à Faculdade de Educação da UFRJ.

Destaca os benefícios de estar na mesma Universidade desde a graduação e depois atuando como professora e como extensionista. Prestou o doutorado na Faculdade de Educação da USP, mas não passou e vê isso como uma coisa muito importante e positiva.

Seu interesse era investigar como o aluno aprendia muito mais com a postura do professor do que pelos conteúdos, “alguma coisa ligada a uma educação, relação experiencial, sabe, essa experiência da vivência em sala. Era algo disso”. Procurou a professora Adriana Fresquet, pois acreditava que ela iria estar mais aberta às ideias diferentes. Adriana lhe convidou para participar do Grupo de Pesquisa, fez seu projeto relacionado à formação de professores e ingressou no Doutorado sob a orientação da professora Adriana Fresquet. O ano de 2012 em que Cabiria ingressou no doutorado é o mesmo em que Adriana ganha o Edital para desenvolver a ação Escola de Cinema, no Rio de Janeiro. Parte da ação consistia em um curso de duas semanas para 2 professores de cada escola contemplada e aberto aos estudantes de graduação e aos seus orientandos e monitores do projeto.

Cabiria diz que fez esse curso e se “apaixonou”. “Aí foi uma coisa assim... é... eu nunca tinha tido, nunca tinham me feito ver cinema como me fizeram ver naquelas duas semanas. E eu nunca fui muito ligada em cinema, inclusive eu até brincava dizendo que eu não gostava de cinema e eu descobri no CINEAD eu não gostava era de filme ruim... Na verdade nunca me ensinaram a ver cinema, eu não sabia ver cinema. Então eu lembro que foi uma coisa assim pra mim encantadora. Eu lembro do Hernani [coordenador da Cinemateca do MAM do Rio], eu lembro dele mostrando o filme *Mutum* e junto com a gente mostrando como é que a cena tinha sido construída... então,

o exercício dos planos, os Minutos Lumière que a gente fez e depois os comentários da Anita [professora da Escola de Comunicação da UFRJ]. Assim, era um curso com uma equipe de altíssimo nível de cinema (...). A Adriana tem um contato muito grande com a galera do cinema de maneira geral (...). Era um nível de sofisticação de leitura da imagem que eu nunca tinha visto. E aí fiquei naquelas duas semanas meio maravilhada, fazendo aqueles exercícios e adorando aquele processo todo de criação. E é até engraçado porque quando eu penso nessa experiência e penso na minha infância, lembro que eu adorava filmar, mas aí você vê que quando você não tem as intervenções... eu lembro que quando eu fiz 15 anos, quando a menina pede alguma coisa, eu pedi uma filmadora. Então eu tenho até hoje uma filmadora que é desse tamanho! Ela é uma coisa que tem troço pra você botar o olho, eu tenho guardado. Então eu adorava tudo isso, mas, não sei, eu tive uma educação muito convencional, por isso que eu acho que eu questionei tanto ela de alguma maneira. Então essas duas semanas me abriram assim...”

Quando Adriana Fresquet viu no currículo de Cabíria que ela tinha trabalhado com os Doutores da Alegria sugeriu que ela desenvolvesse sua pesquisa de doutorado dentro de uma ação do CINEAD em um hospital do Rio de Janeiro. Cabíria aceitou a sugestão por entender que o trabalho no hospital respondia às perguntas que estava fazendo para a educação. *“Isso tá respondendo pra mim muita coisa. Eu quero estudar isso, eu quero entender isso porque eu me transformei com isso né? E aí na semana seguinte ela: ‘então vai pro hospital’, ‘mas Adriana eu nem conheço os filmes ainda, nunca estudei...’”. Adriana lhe deu as sugestões e orientações e ela passou, a partir daí a “conhecer e investigar os filmes infantis”. “Hoje é uma coisa incrível pra mim, porque eu tenho toda a minha bagagem de estudos de infância... Hoje é uma coisa incrível pra mim. Eu adoro estar fazendo isso. E como que, quando eu vou olhando faz todo sentido estar pensando o cinema para as crianças quando eu olho pra tudo que eu fiz e estudei”*.

Em 2008 Adriana apresentou o projeto ao hospital da UFRJ e ele passou por um Comitê de Ética interno. Depois de aproximadamente 1 ano, Adriana, outros professores da UFRJ e alguns bolsistas começaram o trabalho e, segundo Cabíria, houve *“alguma resistência por parte da professora da classe hospitalar, porque as crianças não queriam ir pra classe e queriam ir pro cinema, quando na realidade a ideia era exatamente provocar essa professora pra aproximar do trabalho e teve algumas tensões ali dentro com isso e uma das professoras acabou desistindo”*. Cabíria relata que Adriana deixava no hospital os filmes do projeto, mas uma certa vez, a equipe do hospital resolveu utilizar um dos filmes que tinha uma cena de morte. Ao relatar o acontecido para Adriana, a coordenadora lhe diz que essa situação causou polêmica e constrangimento para as mães que estavam presentes, o que acentuou a resistência no hospital com o Projeto CINEAD *“já tava uma situação tensa: essa pessoa aí chegando e roubando o horário, os espaços e aí quando teve esse episódio, a Adriana conta que a Coordenadora de Núcleo de Humanização do Hospital ligou pra ela e relatou o que ocorrera como uma situação não muito positiva”*. Adriana lhe pergunta, então, se quer que os filmes sejam recolhidos e a coordenadora diz que sim. Os filmes foram recolhidos e a atividade suspensa no hospital. Com a entrada de Cabíria no doutorado, a atividade recomeça em 2012.

O trabalho consiste em exibir filmes na enfermaria infantil todas as sextas-feiras à tarde e *“ensaiar exercícios de criação cinematográfica”*. Os filmes têm os critérios cinematográficos a partir dos estudos do grupo de estudo do CINEAD. São selecionados

filmes de acordo com a fotografia, enquadramentos, movimentos de câmera, jogos de mostrar e esconder, um reflexo, uma sombra, enfim, categorias trabalhadas pelo grupo. Há exercício de descobrir onde está a câmara “um exercício mais sofisticado da câmara, do plano”. Há seleção de fragmentos de imagens que possuam somente uma câmera no chão, outros que possuam a câmera de cima pra baixo, outros de plano de detalhe (a mão da mulher na costura, uma criança fazendo pipa) “*e aí a brincadeira ‘onde está a câmera?’ Que é a criança ver essas várias cenas e pensar onde está a câmera. Que se aproxima um pouco da ideia de criação, pra eles fazerem esse exercício de ver o filme e tentar pensar nesse processo de criação*”. Há outro exercício que é o de contar uma história em 5 fotos. Em outro exercício as crianças devem montar uma sequência a partir de imagens aleatórias. Cabíria realizou essa última atividade a partir de dois cineastas: Kiarostami, com o filme *O tom e a rua*, e Petrus Cariry, que para ela tem uma linguagem muito parecida com a do cineasta iraniano. Ela mostra planos dos filmes dos dois cineastas e vai tentando perceber com as crianças as semelhanças entre os dois diretores. Com essas duas obras ela realizou um exercício trocar a ordem dos planos, levando a questionamentos do tipo, por parte das crianças: “*e se eu mudar a ordem, muda a história?*”. Muitas vezes Cabíria nomeia esses exercícios de “brincadeira”.

Em 2013 foram passados muitos filmes de Kiarostami, mas o foco tem sido cada vez mais os filmes nacionais, sobretudo os da Programadora Brasil. Cabíria também utilizou fragmentos dos filmes de Kiarostami, pensava com as crianças os planos, os vazios do filme (num filme de Kiarostami no qual “as pessoas iam embora” e ela fazia questionamentos do porquê da câmera estar parada), analisavam os planos “*cada vez mais eu tô vendo que é um jogo que a gente faz né, de brincar com elas nesses exercícios*”.

A exibição é realizada na cortina da enfermaria. “*A gente até pensa que fica mais orgânico essa coisa do cinema tá ali. Fica bem bonito, apaga as luzes da enfermaria e aí cria toda uma ambiência ali dentro. Então cria um espaço ali, como se fosse uma sala de cinema pra eles que estão ali. Às vezes a gente reúne todo mundo na sala de recreação que é uma sala neutra, que onde tem atividades lúdicas pras crianças desenvolvidas por duas recriadoras*”... Diz que sua sorte foi a de que, como a hospital fica ao lado da creche (a creche localiza-se numa parte que antes havia pertencido ao hospital), quando chegou ao hospital para desenvolver a atividade com cinema encontrou, por exemplo, com uma enfermeira que era mãe de uma criança da creche que Cabíria conheceu quando trabalhara lá; as duas recriadoras do Hospital haviam sido recriadoras da creche na época em que Cabíria também trabalhava lá, “*então algumas coisas foram se abrindo mais fácil pra mim. Elas me reconheciam, lembravam de mim*”. Segundo ela, a professora que oferecia resistência ao cinema no hospital “*era mais tradicional*”. “*Eu até consigo ter uma conversa com ela, mas realmente não avança muito na nossa relação e... na verdade foi até uma escolha. Eu não quero trabalhar com a classe escolar. Não quero mesmo. Meu trabalho não tem nada a ver com a classe escolar. Ele é exatamente uma ampliação de educação. A educação acontece em qualquer espaço. Desvincular da classe escolar é proposital pra mim. Se eu penso em educação, tenho que ir pra classe escolar*”.

Pergunto se sua pesquisa é uma pesquisa-ação e ela diz que não a nomeia assim e que ainda tem dúvidas sobre isso. Ela usa a metodologia da cartografia, que segundo ela “*parte do princípio de que o pesquisador sempre intervém. Então eu fiquei meio que, assim, não querendo reafirmar que era uma pesquisa-ação...*” penso com ela, se sua pesquisa não tem o objetivo de, intervir no ambiente junto com aqueles que estão no

hospital e se ambas as visões, da pesquisa-ação e da cartografia não se complementam. Ela pensa, pondera e diz que essa é uma questão que ainda terá que resolver.

Os trabalhos com os exercícios de criação cinematográfica são muito diferente dos trabalhos realizados na escola, o que, de início, lhe causou uma certa frustração. *“Porque eu acho que eu tinha a ideia que ia conseguir fazer na enfermaria de um hospital tudo que eu aprendi nos cursos, na formação e que eu via nas escolas fazendo... e lá não é isso. Você tem as crianças... a maioria está acamada, está sedada, estão doentes, estão com cateter no braço. Então muitos não têm condição de se movimentar, de sair. Muitos não podem ver os filmes mesmo (...) então é uma condição também que ajuda até a pensar essa coisa da aula ideal. Tem muitas coisas que eu vou aprendendo no hospital pra pensar isso, pra pensar sobre essa condição ideal, porque ali você tá numa condição que é exatamente saber lidar com uma situação que não é ideal”*. Diante dessa realidade são construídos brinquedos ópticos com as crianças, há exercícios de fotografia, é realizada uma atividade chamada Minuto Lumière *“não é com a frequência e com um planejamento mais sistemático como o que você tem nas escolas, a gente não consegue isso com tanta precisão, porque às vezes você chega com essa programação, chega com tripé com câmera e são crianças de 3 anos, por exemplo, o público não é sempre o mesmo também. Sexta-feira você está com uma criança e semana que vem... ‘tomara que não né!’ Mas, é esse ‘tomara que não’..., mas e as atividades que eu to planejando. Entende? Mas aí a gente aprende a lidar com um outra coisa que eu tô achando interessante, que é o improviso. Que é, como eu improviso, sem que improvisar seja fazer qualquer coisa, mas que eu tenho já o domínio daquele espaço e por isso sou capaz de improvisar”*.

A equipe do hospital é convidada a participar, porém a adesão não é muito grande. *“A equipe acha que aquilo é mais pras crianças e isso faz parte também da formação que eles têm na área de saúde... Mas tem médicos que reconhecem, inclusive, o tipo de filme que a gente passa”*.

No ano passado foi montado um “Cardápio” onde as crianças escolhem os filmes a serem exibidos. No cardápio há os pratos nacionais, as sobremesas que são as animações e os combos: duplas que tenham uma linguagem, tema ou situações parecidas. Houve um combo em que constava um filme feito na atualidade e 40, 30 anos antes, por exemplo.

Essa ideia surgiu com o fato de que as crianças passaram a pedir para que Cabíria exibisse os filmes das próprias crianças, mas, para Cabíria *“isso não faz sentido, porque elas podem assistir seus filmes a semana inteira e nós queremos exatamente trazer outros filmes. Então é uma negociação com a criança também né”*.

O “cardápio” consiste, então, numa seleção feita a priori. Cabíria diz que nunca mais trabalhou sem o “cardápio” porque *“as crianças adoram aquele exercício de escolher”*. No momento ela está montando um novo cardápio apenas com os nacionais. Fazer o “cardápio” para ela tem também um processo de aprendizagem para ela mesma. Há filmes do primeiro cardápio que ela não colocará nesse novo que está elaborando.

O grupo de Estudos do CINEAD é formado pelos orientandos de Adriana Fresquet, os bolsistas do LECAV (que nem sempre participam por questões de determinadas tarefas e atividade dos cursos que fazem de graduação), professores da Escola Valter Hugo Mãe, escola do Instituto Fio Cruz, professores da UFRJ, duas moças cegas (uma, funcionária da UFRJ, e outra do Instituto de Cegos Hermeto Pascoal) e outras pessoas

que se agregam, uma vez que a proposta do grupo é bem aberta e Adriana Fresquet tem uma postura bastante agregadora.

No grupo de estudo Cabíria diz que sempre escolhem um cineasta e estudam a sua pedagogia (pedagogia do cineasta). Godard já foi estudado e no momento o grupo estuda Abbas Kiarostami. No ano passado o grupo lançou o livro *A Pedagogia de Jean Luc Godard*. O grupo realiza estudos sobre escritos dos cineastas, escritos sobre eles, bem como seus filmes.

Aspectos ético-políticos do CINEAD e da arte na formação para a docência: *“quando você começou a falar da sua pesquisa eu pensei assim: ‘gente, é a minha história!’ (...) Eu penso na minha trajetória. O quanto eu tive a formação artística na minha formação excluída... eu tive sofrido essa exclusão de um conhecimento que foi considerado menor...”*.

O primeiro impacto que ela teve foi quando se mudou da Ilha do Governador para o Rio de Janeiro (onde morou por 25 anos). A vida cultural do Rio, segundo ela, era muito mais diversificada que a da Ilha, e ela notou quantas coisas relacionadas à cultura precisava e, naquele momento e lugar, podia conhecer. Cabíria critica a deficiência da sua formação em arte nas escolas em que estudou (uma escola da Aeronáutica e uma escola particular. Faz uma crítica às escolas particulares, consideradas por ela mais convencionais que eficientes). Ao se mudar para o Rio de Janeiro, teve sua primeira percepção de que sua realidade artística e cultural era a da televisão e que suas escolas e também sua família haviam feito muito pouco para enriquecer essa formação. *“Meu não contato com conhecimento artístico me fez ver que a arte era um conhecimento menor, um conhecimento que não tinha tanto valor quanto os outros. Eu não tinha essa ideia da arte como um campo de conhecimento... foi então quando eu comecei a pensar essas coisas da educação. Foi quando eu comecei a perceber o impacto na minha formação pessoal e uma certa ideia que o mundo era o mundo que eu conhecia... por um determinado meio mais restrito né. E quando eu fui conhecendo a filmografia do CINEAD cada vez mais foi ampliando pra mim essa ideia de um mundo fechado que a gente tá meio que adestrado a achar que se faz somente daquela forma e como que, quando eu passo a entender o processo de criação das coisas, quando eu passo a entender a arte de maneira geral ou o que eu venho aprendendo sobre a imagem, sobre uma profundidade, sobre o que ela me repercute e textos, me repercute em pensamentos, me repercute em sensações, como a imagem me gera subjetividade, acho que quando eu fui aprendendo tudo isso, eu fui entendendo a minha história”*.

“Eu fui percebendo que eu não conhecer a arte [e passar a conhecer] me ajudou a me entender como eu fui me constituindo. E aí, dependendo daquilo que eu escolho mostrar ou não, eu estou construindo subjetividade. Então, quando eu excluo a formação artística de qualquer pessoa, eu tô escolhendo a construção de uma determinada subjetividade. E isso foi ficando claro pra mim. Que essa escolha, dizer que o ensino da arte não é importante é dizer que determinado sujeito não é importante, que ele não seja capaz de pensar no impacto da imagem, pensar no deslocamento das coisas, não seja capaz de pensar as coisas inversas, às coisas às avessas, num outro ritmo”. Em sua formação ela diz que *“o cinema pode mostrar um outro ritmo, é possível um outro ritmo, sei lá, um silêncio. Ele vai me mostrando que essas coisas são possíveis”*. Aprender a ver cinema é *“aprender a ver que tudo isso aqui é inventado. Por exemplo, quando você toma o cinema como uma realidade, ou qualquer arte, uma fotografia, enfim, e não pensar que tudo aquilo é um processo de criação artístico, de invenção, eu*

tô partindo do pressuposto de aquilo já está dado, que não teve alguém que pensou naquilo antes, que aquilo não foi uma escolha. E se eu penso que aquilo tá dado... se tudo aquilo não foi inventado então não pode ser reinventado, não pode ser transformado? Então, eu acho isso muito sério pra educação... Se uma coisa já está dada, a educação serve para que então? Ela é só adaptação?”

“Se eu não levar em consideração que aquilo é um gesto de criação, é uma escolha a câmara estar aqui e não estar ali, que o ritmo que eu escolhi mostrar me propiciou um momento de pensar... sei lá, se eu levar uma criança para ver uma determinada obra de arte que vai me gerar um impacto, um pensamento, e que alguém escolheu provocar aquilo ali, então eu to pensando: bom, eu sou capaz de provocar o outro. Se todas as coisas são inventadas, elas não estão dadas... isso é uma primeira coisa que eu tenho sentindo com as imagens, isso é uma primeira coisa que eu tenho visto com essa formação que eu não tive, é essa potência da criação e que essa criação pode gerar de desconforto, de deslocamento. Então, nossa, isso não pode ser mais transformador e mais político”

“A arte é o lugar da invenção e que que a escola fez? Ela privilegiou o conhecimento que é dito verdadeiro, que a gente sabe que não é a verdade, que também é fruto de um contexto de convenções e ela negou aquela arte que explicita a invenção né. Por que, não é que não haja invenção nos conhecimentos que a gente aprende, nem que a arte não tenha nenhuma verdade. A arte explicita a invenção, mas há verdade também né. A diferença é que ela explicita a invenção. ‘Eu inventei isso’, mas isso não quer dizer que isso não é real. Isso é real, esse filme é real. Então isso é muito perigoso. Tem um campo de conhecimento que explicita que você pode inventar as coisas. Explicita o sonho, explicita nossas dimensões irracionais, explicita o que você não entende de uma primeira vez, explicita o inconsciente, as emoções que você não tem controle. Enfim, se você quer um sujeito mais técnico, mais reproduzidor, ele está muito bem sem arte”

Quando passa a fazer parte do Grupo do CINEAD, tem pela segunda vez essa percepção de forma muito forte e sente que precisa conhecer muita coisa. Uma de suas ações é matricular-se em disciplinas sobre arte nas Escolas de Arte e Comunicação da UFRJ.

Dimensão ético-política do CINEAD para as pessoas que a ele tem acesso: *“Bem, eu vou falar da minha experiência com o hospital. Quando a criança fica sempre me pedindo um filme que ela tem e eu fico negociando outro e até que eu consigo que ela depois de duas, três semanas chega lá e me peça o outro, isso pra mim é uma forma de ter afetado ela com esse outro cinema. Então eu falar ‘vou passar tal filme’, que era O garoto barba e aí um menino falou ‘eu não quero ver O garoto barba, eu não gosto’ ‘mas você não conhece’ ‘eu não gosto, eu não gosto’ ‘bem, vamos assistir O garoto barba e aí você me fala se você não gosta’ e aí esse passar o a ser o filme preferido dele e eu chegar e ele me pedir: ‘você trouxe O garoto barba?’, eu acho que são movimentos desse... bem, primeiro essa coisa da rejeição ‘eu não quero, eu não conheço’ né, e aí eu pedir aquilo, eu perceber as crianças escolhendo entre os filmes que a gente passa um que ela gosta, ou então perceber entre a equipe uma recreadora que vira pra mim e fala assim: poxa, esse filme parece, parece com outro. Ela não sabe, mas com certeza percebeu alguma semelhança estética de um filme com o outro e realmente parece e eu disse: ‘olha Valéria, parece mesmo, por causa disso, disso e disso’ e outra médica virar e falar ‘nossa, O balão vermelho é uma das cenas mais bonitas que eu já vi aqui nessa enfermaria’. Porque ele tem uma fotografia linda naquela cortina branca e ela vir falar pra mim qual é o impacto de ver aquela*

enfermaria em silêncio, essa aprendizagem de experimentar o silêncio, essa experiência que a gente raramente tem hoje em dia né. São experiências que eu tenho de afetações... ou, eu virar para uma criança e dizer: 'você sabia que os primeiros filmes não tinham som?' e ela dizer: 'mentira!' e eu apresentar e a criança não saber que os filmes de antigamente não tinham som né. Eu acho que isso é uma mostra disso que vai, desse repertório, desse mundo que vai abrindo. A criança que não pára quieta e ela vendo um filme que não é fácil de ver, um filme que a câmera demora pra mostrar uma imagem e ver a criança assim, e a mãe: 'nossa, mas ele tá tão quieto né?'".

Algumas vezes acontecem rejeições aos filmes exibidos. Ela relata que uma recreadora lhe contou que uma mãe comentou que os filmes não eram para crianças. Num outro momento “já aconteceu de eu entrar na enfermaria e uma enfermeira perguntar ‘o que que você vai passar hoje, vai ser filme infantil?’ e aí é interessante: ‘o que é filme infantil pra você?’. Então é ótimo quando elas perguntam isso... E aí elas respondem [sobre o que é filme infantil pra elas] ‘ah, é Disney’. Eu tenho várias falas anotadas no meu caderno que filme infantil é Disney”. Com as crianças a resistência não é tão frequente. Cabíria diz, sorrindo, que em outros momentos “exagerou”, “foi mais malvada” tentando fazer “tratamento de choque”. A “resistência” por parte das crianças, segundo ela – que no meu ponto de vista não é resistência – acontece por meio de falas que dizem preferir filmes de ação ou de não gostar do filme porque ele “é triste”.

As enfermeiras que trabalham na enfermaria são convidadas, as mães que acompanham seus filhos também escolhem os filmes do Cardápio e muitas, segundo ela, pedem os filmes para levar para casa, pedem cópias, querem saber onde aqueles filmes são encontrados. Uma enfermeira lhe pediu uma cópia para levar para seu filho.

Saberes e habilidades gerados/aperfeiçoados devido à relação com o CINEAD: “*Minha relação mudou completamente. O que eu vejo hoje quando vejo um filme é completamente diferente, não tem nem parâmetros. Antes era uma visão super comum, antes eu não sabia que tinha um diretor por trás ahahaha...*”. Sobre o que isso pode causar, por exemplo, em um professor, ela responde: “*eu jamais vou ser a mesma professora depois de conhecer isso, sabe? Como eu conheço agora o cinema, jamais! Jamais vou passar um filme como eu passava antes pros alunos (...) e eu acho impossível que eu, como professora, não conseguisse trazer nenhum elemento de discussão do cinema. Pra mim, não tenho dúvida que teria alguma discussão com elementos do cinema, sabe? De algum exercício de criação com o cinema... pra gente ter essa sensação de uma produção de uma imagem e de compartilhar uma imagem, por que a gente é o tempo todo bombardeado por elas, então isso nos constitui. Então se eu tô pensando na formação de um professor, eu sei que as imagens constituíram esse professor e eu acho possível pensar um planejamento, um diálogo que não incluía esse exercício de criação de imagem e de um compartilhar coletivo, sabe? Impossível isso não fazer parte*”.

Relação do cinema com a construção do olhar, da escuta e da palavra: “É uma aprendizagem do olhar, a gente aprende a ver (...) mas a imagem também nos remete a sons e ao escutar também”. Explicito-lhe essa relação entre cinema, construção do olhar, da escuta e da palavra ela me responde: “*isso que você está falando, é o que muitos de nós destacamos: o cinema como alteridade. Dessa imagem que é esse outro e, quanto mais eu amplio essa diversidade de fontes culturais, geográficas e de estilos, mais eu tenho contato com esse outro que é ver um outro, que é esse privilégio que o cinema nos proporciona nesse sentido: conhecer realidades que talvez a gente nunca*

possa estar fisicamente, mas que eu vou estar vendo, vou estar ouvindo nesse sentido de escutar e de entender esse outro de alguma forma”. “Há também uma outra discussão do grupo de pesquisa que é a de que a imagem produz pensamentos, que é uma coisa que eu venho ter cada vez mais domínio, que é a ideia da pedagogia presente na própria imagem e não na pedagogia com a imagem (...). Então acho que é isso, há uma ética na própria imagem, o livro do Bergala fala isso: a imagem como ela tá colocada, traz em si uma ética também então com isso, tá trazendo um olhar sobre alguma coisa, tá falando sobre alguma coisa, tá produzindo um texto, tá produzindo em mim, aquilo tá dialogando comigo, aquilo tá me trazendo alguma coisa que eu vou remeter a outra. Então nesse sentido, de uma imagem que produz pensamentos”.

CINEAD e sua conexão com a democracia: *“um primeiro aspecto é essa ampliação desse repertório né. Porque a gente sempre conversa isso no CINEAD: se as crianças ficam livres pra assistir somente os filmes que elas querem escolher... essa liberdade não existe. Você liga a televisão e o que tem é aquilo ali, você vai alugar um filme na locadora e o que tem é aquilo ali, então, no sentido desse repertório filmico do que as crianças podem ter acesso de filmografias que podem ser feitas em diferentes lugares, com diferentes visões de mundo, diferentes olhares de mundo, diferentes formas de entender o mundo, de falar... Porque senão, parece que o mundo é só aquilo né? E isso é muito louco... Se pensar a minha experiência no hospital, o contato das crianças com o cinema, esse é um elemento que me dá muito mais liberdade de escolha, de escolher o que eu quero ver”.*

“O movimento de não apenas ver, mas também de produzir, está nesse movimento de resistir a essas imagens que são produzidas pra nós e sobre nós o tempo todo. Então quando a gente tenta fazer com que a criança falando, fazendo do seu lugar, falando do seu ponto de vista, do seu lugar físico, do lugar onde eu estou, quando eu penso na criança no hospital, eu to pensando numa postura de resistência a essas imagens que chegam prontas pra mim. Um outro que chega e vai dizer sobre mim, sobre a escola, sobre uma situação de exclusão – que talvez seja uma situação que as crianças sintam mais no hospital né – resistência é a palavra que mais me vem. Produzir um escudo contra essa avalanche de imagens que a gente é massacrada”.

ALFRED

02/04/2014

25 anos. Estudante de Educação Física.

Alfred estudou em escola pública até o 1º ano do Ensino Médio. Fez Supletivo nos demais anos para poder ingressar na Aeronáutica.

Alfred considera que o cinema entrou na sua vida de uma maneira muito semelhante à que ocorre com os alunos das escolas públicas que tem contato com o CINEAD. Aos 15 anos ele passou cursar as oficinas de cinema Cine Manero, da ONG Ação Comunitária, localizada próximo à sua casa, no bairro da Maré, Rio de Janeiro. Na época Alfred cursava aulas de desenho e circo. Nesse curso – de aproximadamente 1 mês – Alfred teve contato com a história do cinema, edição, fotografia e manuseio de câmera. Seu interesse se direcionou para o trabalho com fotografia e câmera e o curso foi finalizado

com a realização de um curta-metragem. Alfred foi um dos escolhidos – a cada curso eram escolhidos 2 alunos – para trabalhar num curta-metragem em 35 mm realizado pelos professores. *“Pra gente era o ápice né, trabalhar com 35 mm”*. Nesse filme, Alfred trabalhou como assistente de câmera. Depois dessa experiência, Alfred passou a integrar um núcleo de produção ligado à ONG e a produzir curtas-metragens junto a outros jovens também vinculados à ONG. Ele ganhou um edital interno da ONG, o Talento Cine Manero, com um roteiro do curta Pega ladrão. Alfred dirigiu esse filme que teve uma premiação de R\$ 5.000,00. Outros companheiros foram premiados em diferentes editais e Alfred e os outros jovens do grupo de produção sempre compunham a equipe. Muitos ganharam grandes editais. Jovens ligados à realização do filme *5 X favela* começaram no Cine Manero e foram amigos de Alfred.

Aos 18 anos Alfred ingressa na Aeronáutica, permanece por 6 anos e abandona o cinema nesse período. Em 2012 ingressa no curso de Educação Física da UFRJ. Atualmente trabalha como freelance em assistência de câmera em atividades como festas de casamento e de debutantes. Hoje, *“profissionalmente”*, como diz, não está mais no cinema, trabalha na *“área prática”*, como ele mesmo nomeia.

Passou a integrar o CINEAD em 2014 porque conheceu Adriana Fresquet por meio da disciplina Psicologia em Educação e foi convidado por ela para integrar a equipe. *“Eu acho que a experiência das crianças com o CINEAD é muito parecida com a minha, porque são crianças e adolescentes que tem contato com o cinema por meio de oficinas, não é uma escola de cinema propriamente dita, mas é, assim pegando na prática, entendeu? Você conhecendo a câmara, você vendo se tem vocação pra dirigir, se você tem liderança pra falar ou se você gosta mais de ficar por trás”*.

Dinâmica de trabalho do CINEAD, como pensam as intervenções e suas atividades:
Alfred iniciou sua atividade como professor no CINEAD nessa semana. As aulas são preparadas a partir de exercícios tais como o princípio Lechov [quando realizei observação no Instituto Hermeto Pascoal, foi feito um exercício com o princípio de Lechov], contar uma história com 5 fotos [Cabiria me disse que também fez esse exercício das fotos, por exemplo. O que acontece é que eles adéquam ao público com o qual trabalham]. *“Por ser crianças e adolescentes, a gente trabalha de uma forma que eles interajam de imediato, que já peguem na câmera, que eles já tenham esse contato com o trabalho em si, manual mesmo de fazer aquilo ali, por dois motivos: porque é muito mais interessante pra eles, porque até pela idade, eles não vão trabalhar agora profissionalmente – claro que gente tem a possibilidade de eles trabalharem e virarem grandes cineastas – (...); o outro é pra ser um chamariz, assim, porque não é uma aula obrigatória em nenhum dos lugares, tanto no IHP quanto na Escola Valter Hugo Mãe os alunos têm que se inscrever por vontade mesmo né. Então, assim, pra ter um prazer a mais de eles estarem ali com a gente tem que ter esse contato mais com a câmera, com o computador, editando, falando, dirigindo...”*

“Os nossos planos de aula, eles não são metódicos, não tem uma regra exata, tanto que na Escola Valter Hugo Mãe eu comecei com um exercício, que foi o do o aparece-desaparece, e o Navarro e o Nelson já começaram no IHP com outro tipo, que foi o Lechov. Então é assim muito do feeling com a turma. É a pergunta e resposta da turma. Não adianta eu passar uma coisa muito simples se a turma já está avançada, se eles já têm mais um pouco de maturidade, ou ao contrário, se eles não têm tanta maturidade não dá pra passar uma coisa em que eu preciso de muita atenção deles, porque você

viu, na Escola Valter Hugo Mãe eram crianças de uma média de 10, 11 anos. Então eu não posso ficar criando muito debate, porque tudo vira brincadeira pra eles (...). Então a gente tem que procurar sempre fazer uma coisa muito dinâmica, porque senão perde né, perde o interesse deles e tudo é novo e depois que passar o ser novo tem que continuar gostando, porque daqui um mês, dois pode ser que eles não tenham o mesmo interesse que eles tinham ontem”.

Alfred relembra que na aula de segunda-feira (que acompanhei) eles não conseguiram mostrar os resultados para as crianças, por isso a próxima aula não ocorrerá exatamente como ele tinha programado. Dessa forma, é necessário ter flexibilidade e entender o ritmo e interesse das crianças. No IHP aconteceu o mesmo: os estudantes realizarem suas filmagens, mas devido o adiantado da hora, não houve tempo suficiente para editar o material e apresentar seu resultado.

Alfred dá aula de cinema na Escola Valter Hugo Mãe na segunda-feira e na terça faz o apoio o IHP. Na quarta ele prepara as aulas das 2 próximas semanas, organiza e seleciona materiais tais como trecho de filmes, capta vídeos, exercita junto com os outros monitores os exercícios que farão com os estudantes *“a Adriana pede muito pra gente fazer isso, porque pra gente também é muito interessante. É um tipo de linguagem muito usual, todas essas linguagens que a gente trabalha é muito usual no cinema”*. Na quarta-feira, também, todo o material produzido na aula anterior é editado, uma vez que nem sempre dá tempo de fazer isso com as crianças no mesmo dia da aula. Esse material é apresentado para as crianças na semana seguinte. Segundo Alfred, todo esse material não é utilizado apenas como registro. Ele é enviado por Adriana para Mostras e Festivais na temática Cinema e Educação (mostras de amadores, Festival do minuto, festivais de alunos). *“É muito satisfatório você levar um aluno, uma pessoa que você tá ajudando, pra um festival. Por mais que eles não ganhem em primeiro lugar, mas ele tá ali vendo o material dele, vendo que outras pessoas estão assistindo o filme dele num telão”*.

Esse material também compõe um acervo de atividades para serem utilizadas pelos novos integrantes do CINEAD.

Segundo Alfred, não houve uma preparação sistemática para os monitores-professores do CINEAD. Há um momento inicial de “uma conversa” com Adriana, no qual ela expõe os objetivos e princípios do CINEAD e onde os novos integrantes opinam e esclarecem suas concepções.

Segundo Alfred, todos os integrantes do LECAV, dentro das suas possibilidades, participam do grupo de estudo para que se inteirem das discussões e metodologias estudadas. *“Porque ensinar é muito complexo mesmo ensinar através do cinema. Porque você nunca ensina só aquela matéria. Um professor de Matemática, por exemplo, nunca ensina só matemática, ele ensina princípios, ele ensina moral, ética. Então pra gente, a gente precisa muito disso [participar do grupo de estudos] até porque nem todos do CINEAD é de licenciatura, porque, por exemplo, eu tenho muito disso. Eu tenho Psicomotricidade, Psicologia da Educação, várias coisas que é pra aluno assim, mas nem todos tem (...) então ela [Adriana] tem que trazer isso pra gente, pra gente poder estar caminhando juntos”*.

Trocas possíveis no grupo de estudo entre ele, que domina mais a técnica, e os outros participantes inteirados mais no debate cinema-educação: “*Eu falo muito isso com o pessoal daqui, porque isso é muito – como que eu vou dizer – é muito latente, sabe? O pessoal que trabalha na prática e o pessoal de, por exemplo... o pessoal que tá trabalhando com ensino é muito diferente. E quando eu falo que é muito diferente é porque é muito mesmo, porque, por exemplo, eu tenho muitos amigos que entendem muito de cinema, mas eles são assistentes de câmara e, cara, ele é assistente de câmara... só que assim, se eu falar: ‘quem é o Kulechov?’ talvez ele não saiba entendeu? ‘qual foi o primeiro filme?’, como uma criança me perguntou, ‘qual foi o primeiro filme com conversa, com diálogo?’, provavelmente ele não vá lembrar – não que ele não saiba – porque a área dele é a prática, é aquilo, é como se fosse uma linha de produção, ele tá ali, ele trabalha com cinema, ele faz aquilo e meio que virou a rotina, ele não estuda o cinema propriamente dito, ele faz, entendeu? Porque o cinema, antes de qualquer coisa ele é uma arte. Então, o cinema existe antes do estudo. Todas essas linguagens que a gente foi criando e tal e que várias pessoas geniais foram estudando, foi a partir da prática, entendeu? Então veio a prática antes de todo o ensino e tal. Quando se criou o cinema não tinha um estudo baseado no cinema. Não. Criaram e depois a gente veio estudando ao longo dos anos e tal (...). E é aquela coisa: a pessoa pode ser muito boa no que ela faz, mas nem sempre ela sabe ensinar. Então tem essa diferença. Se você pega aquele que trabalha com fotografia, um produtor. Se você colocar ele na sala de aula, ele vai travar provavelmente se ele não tiver nenhuma raiz no ensino (...) Pra ensinar, montar uma aula, um plano de aula, mostrar isso pro aluno é muito diferente. Eu gosto porque eu trabalhei com várias situações, tudo bem que foram muito práticas, mas eu trabalhei com Educação Física ensinando, eu fui monitor do circo, eu dou aula de bateria, então eu tenho muito esse lance do ensino prático... Agora, com o estudo [sobre cinema] eu tô começando agora, baseado em artigos, livros”.*

“*O que mais tem a acrescentar um ao outro é a peculiaridade de cada um. Muitas das vezes é muito diferente a teoria da prática. Então muitas das vezes, na aula, explicamos que um roteiro tem que ser escrito assim, que se deve fazer assim, só que na hora quem tá fazendo acontecer sabe que não é 100% como tá no livro, na literatura, então a troca é muito disso, entendeu? Às vezes um professor que está aqui ensinando, mas não tá no campo [na prática mais técnica, como ele chama] (...) na realidade acontece de outra forma, e ao contrário também porque a gente que está no campo tá tão na rotina daquilo ali que esquece a origem e não tem essa bagagem pra ensinar (...). É mais essa troca de atualização. Um atualiza o outro”.*

“*Pra pessoa que tá no campo há uma preocupação muito grande mesmo com a imagem. O pessoal fala que é chato ver cinema com quem é de cinema, porque tudo na imagem é muito importante, tudo, tudo. Num filme se aparece uma tomada tem um motivo do porque ela tá aparecendo. E a gente tem que saber esse motivo. O tratamento que você tá falando com a imagem, às vezes é um pouco desvalorizado no ensino, porque tudo, tudo no cinema de reduz à imagem – e logicamente ao som – e realmente a imagem conta tudo e antes de mais nada a gente tem que trabalhar a informação que a pessoa vai ter com imagem. Porque imagem é informação. Então esse trabalho da audiodescrição é muito importante. E você não acrescentar uma informação pode modificar tudo que a pessoa tá imaginando (...). Então a prática é muito importante, porque às vezes a gente fica teorizando e esquece a prática e cinema é uma arte viva, você tá entendendo? É uma coisa que você interpreta o tempo todo, a tela pode estar preta, mas se se tiver uma*

música passando você tá interpretando. Você tá sempre lendo, fazendo leitura corporal, fazendo leitura do cenário, tá lendo tudo. Você tem que ter uma gama muito grande de cultura arte pra você interpretar uma coisa do jeito que a pessoa quer passar”.

Sobre a experiência do dia anterior no Instituto Hermeto Pascoal: *“Ontem na experiência de audiodescrição – eu participei muito pouco, tava filmando – eu nunca tinha participado de algo assim e cara, é incrível. Eu acho assim, é complexo. Eu não sei se agora eu conseguiria fazer uma audiodescrição de uma cena, de agora do que a gente tá fazendo, por exemplo. (...) E eu tava ali perto da professora, ela fazia a audiodescrição, ela falava baixinho, mas você conseguia perceber a expressão do rosto deles mudando assim e você vendo que eles tão imaginando sabe? E sabendo eu mesmo às vezes a gente tendo a visão normal, saudável, a gente deixar passar as coisas e eles pegam tudo, sabe? Muitas das coisas que a gente não liga eles pegam, sabe?”*

“Pra mim só a ideia do CINEAD é... só a ideia, mesmo que você faça errado, só esse lance de você ensinar o cinema pras crianças, colocar a arte do cinema pras crianças, pra elas terem esse acesso, já ganhou o dia, já pagou o que tem que ser pago (...). A dificuldade que eu tenho com o CINEAD é a mesma que um professor de matemática, português tem numa escola, porque, por exemplo, na segunda-feira eu cheguei lá e tive que pedir emprestado um piloto de quadro, sabe? E menina da direção disse: ‘porque os professores trazem’”.

Potencial educativo do cinema e da arte na educação e papel político de ambos: *“não tem como falar de cinema sem falar de arte e cultura e não tem como falar de educação sem falar de cultura e arte, ou seja, o cinema é uma representação cultural do meio em que ele tá sendo feito, é uma expressão de arte, cultura, política, seja lá qual for a linguagem que for expressada no cinema e eu acho que o cinema já devia que estar incluído no meio da educação brasileira há muito mais tempo, e que não está hoje, nem começou ainda, esse trabalho começou literalmente de formiguinha, do CINEAD e outras coisas assim. Porque o cinema retrata tudo, tudo que você quiser abordar, você pode abordar no cinema, entendeu? E isso, e porque o cinema é as duas coisas: ele é tanto a cultura mesmo do país, do lugar, da região, quanto é uma ferramenta. Você pode usar o cinema de várias formas, uma ferramenta pra você totalmente aleatória ao cinema e o cinema por si próprio”*.

“Acho que hoje falta muito de arte de modo geral, de cinema, de isso tudo. Falta muito desse lado cultural, ético no ensino, sabe? (...) falta muito e o cinema é muito importante, mas não dá pra trabalhar der qualquer jeito, não adianta só ir lá e passar, é você falar do cinema, é você mostrar o que é o cinema realmente, porque você traz cultura através do cinema. O cinema é uma cultura e traz cultura.” Em termos políticos *“eu vejo muito o cinema como uma ferramenta. Eu acho que pra área política ele é muito mais uma ferramenta, até porque a mídia tá abandonada, então uma das formas de falar um pouquinho mais, de expressar, de contar coisas que aconteceram na nossa história, é no cinema, sabe? (...) e... por mais subjetivo que fique, porque não há como você fazer uma obra sem falar o que você pensa sobre o assunto ou sobre o que o autor do roteiro pensa sem deixar a marca dele. É uma forma de você contar o que acontece”*.

No caso do cinema como forma de dizer o mundo, de formação política dos sujeitos, Alfred o considera como *“uma ferramenta de expressão, de você dizer o que pensa, o*

que você acha (...). E quem não aprendeu alguma coisa com o cinema hoje em dia? Ninguém. Todos aprenderam alguma coisa, tiveram algum tipo de informação, um enriquecimento cultural a mais”.

Relação entre o olhar, o escutar e a construção da palavra: “esse é um grande feeling aqui do CINEAD, por exemplo. Quando a gente começa a trabalhar a imagem, é uma coisa, começamos a trabalhar mais tecnicamente. Quando a gente trabalha a linguagem, o aluno expande, abre a mente dele, porque ali ele entende realmente o que o autor tá querendo passar e ele começa a ter a visão política do filme, ele começa a ter a visão artística do filme, ele começa a ter a visão técnica do filme (...) então, a gente tenta passar isso pra que eles sejam críticos, não só ver a história do mocinho que queria casar com a mocinha e no final alguém atrapalhou, mas o final foi feliz. Não. Isso daí é a sinopse, mas por trás tem toda uma gama de política, uma gama de acontecimentos que a gente tenta passar pra crianças e que o cinema sempre fez isso. É passar um olhar crítico, é você entender o que realmente tá acontecendo, sabe, você entender minuciosamente, entender a fundo a linguagem do cinema propriamente dito, não só a linguagem técnica, mas linguagem da cultura mesmo, da arte do cinema mesmo (...) É isso que o CINEAD faz, mostrar pra criança que por trás daquela criança chorando vem uma mensagem de abandono (...). ele não vê só a beleza que tem no filme. Ele compara aquilo com a realidade dele, com a realidade do meio que ele vive, da cidade, da família dele e muitas das vezes, não só a criança, mas o adulto mesmo, ele compara aquilo ali com o que tá acontecendo com ele e dali ele começa a ter outros parâmetros de pensamento. Ele abre literalmente, ele expande o que tá pensando, ele começa a ser mais crítico. O cinema dá a comparação né! E você tem mais de uma informação sobre o mesmo assunto, então você tem a comparação”.

A ligação entre olhar, escutar e construir palavras “tem uma ligação total, tanto que tem filmes que inspiram pessoas a tomarem atitudes, governos a reverem suas... sei lá, qualquer coisa... sei lá, sobre violação de mulheres, por exemplo. (...) Sabe, é uma coisa que tá explícita ali, que as pessoas não param pra pensar, sabe? ‘Isso acontece e eu nunca parei pra pensar nisso...’”.

Contribuição do CINEAD para a formação acadêmica e profissional: “Cara, muito. Porque isso de eu tá lá na frente como um professor, porque eu não tô como um estagiário, eu tô como um professor. Por mais que seja forte essa palavra, eu to passando as informações. Então assim, o CINEAD está adiantando o meu processo. É uma coisa que talvez eu só faria quando estivesse formado, mas não. Eu to tendo isso agora. E essa vivência é muito rica. Eu to vendo a realidade de uma escola, sabe? Por mais que eu fizesse estágio não é a mesma coisa, porque eu estou ali à sombra do professor, eu tô na realidade da escola, mas ao mesmo tempo não tá me afetando, sabe? ‘Ah beleza, não tem projetor, beleza. Eu vou continuar sentado, o professor vai dar a aula dele, eu vou ouvir e ver...’ (...) Esse feeling de sala de aula é muito bom, porque quando chegar a minha vez da minha matéria mesmo, Educação Física, eu vou estar bem mais maduro, bem mais preparado. Pra mim, pô, tá sendo demais!”.

Saberes e habilidades gerados pelo CINEAD: “*Eu tô me reciclando muito com relação ao cinema. Tem muito material que eu nem lembrava que tinha visto, nomes que eu nem sabia sobre o cinema. Enfim, porque, por mais que a gente estude, a gente tem pra estudar né, porque eu fui pra prática né e deixei essa coisa do livro, do papiro mesmo, de ver material dos primórdios do cinema, então isso tá me enriquecendo muito sabe? Eu to voltando a estudar cinema. Porque eu tava fazendo, não tava estudando cinema. Então obrigatoriamente estou tendo que estudar, pegar mais nomes, mais referências do cinema e reaprender muita coisa e muita coisa eu não sabia (...). Nas habilidades, eu nunca gostei muito de editar, eu trabalhei mesmo com a edição do meu filme (...). E aqui a gente tem acesso a um outro tipo de materiais, sabe, é muito diferente de um material que é usado no cinema mesmo. Então é outro tipo de habilidade, sabe? Aqui voltar a sentar no computador pra programar, fazer uma edição. Antes não. Eu filmava, mandava pra editora, pra produtora sabe? Cada um tinha sua função, literalmente. Aqui não. A gente trabalha tudo. A gente ajuda as crianças a filmar, você edita, você faz o som. Então eu pego o processo do início ao fim”.*

Relações entre o CINEAD e uma sociedade mais democrática: “*Do CINEAD em si... olha eu acho que é de ser essa ferramenta mesmo sabe? De dar acesso às pessoas a essa coisa que elas não têm no cotidiano e que normalmente não vai ter numa escola. É esse trabalho de formiguinha que o CINEAD faz de promover o contato com o cinema, de promover realização sabe? Você gravar uma coisa pensando e não apenas pegar e registrar. Acho que essa é uma contribuição pro meio democrático: você dar oportunidade pras pessoas fazerem. Tirar aquele estereótipo de que trabalhar cinema é coisa de rico. Que ter um material bom pra você gravar é apenas coisa de gente que tem muito dinheiro (...). Então eu acho que a maior democratização que o CINEAD tá fazendo é você promover uma oportunidade de você promover uma criança de, sei lá, ela saberia de cinema só indo pra uma sala de cinema ver filme. Não o real mundo do cinema. Aí você tá promovendo esse contato dos alunos e de outras pessoas e até outras pessoas que estão aqui no CINEAD e que não eram oriundas do cinema, mas que agora estão vivenciando isso (...). É isso, você poder se perguntar, você fazer uma avaliação sobre isso, você ser crítico com aquilo. Acho que é um meio democrático, é um empurrãozinho que você tá dando nos alunos e em nós mesmos que estamos ajudando a ensinar e aprendendo junto. Abrir a porta, sabe? Dizer: ‘é isso, vocês têm tudo isso aqui pra aprender, tem tudo isso pra criticar’ e a gente tá ali também pra ser criticado. Eles perguntarem, interpelar, dizer aquilo que eles querem”.*

DERALDO

01/04/2014

Pedagogo, Mestre em Educação (UFRJ). Ex-integrante do CINEAD.

Deraldo esteve no CINEAD por dois anos: 2007 e 2008.

Sobre o processo de aprendizagem no CINEAD: “*na verdade a gente ia fazendo e aprendendo ao mesmo tempo. Na verdade era assim, não era que nós soubéssemos*

muito sobre cinema e estávamos lá como autoridade para ensiná-los. A gente ia buscando e fazendo com eles. Uma coisa bem prática mesmo”.

A relação com a Cinemateca. A construção de outras relações de outras aprendizagens. “além das escolas, a gente ia na Cinemateca do MAM ajudando a arquivar as coisas. Chegava a debulhar caixas e caixas. E aí tinha coisas de um cineasta que morreu e a gente ia lá e abria coisinha por coisinha pra botar na estante certa e também tínhamos acesso à Cinemateca, para vermos como funcionava, aos pesquisadores, aos funcionários de lá que sabiam muito sobre cinema também e às vezes selecionavam filmes brasileiros pra gente ver no próprio cinema do MAM, o que era muito bacana. E nós tínhamos encontros sistemáticos entre nós e as crianças: duas vezes por semana com as crianças na escola e encontro na Cinemateca entre os integrantes pra conversar com o pessoal da Cinemateca sobre currículo, sobre a programação com as crianças, pra eles darem uma olhada e sugestões e nos dizer o que era pertinente. Então tinha essa troca que era bem rica”.

A entrada em outros mundos cinematográficos: “com o CINEAD eu tive oportunidade de assistir na sala de cinema do MAM um filme do Humberto Mauro. Um filme da década de 1910, 1915, um filme lento, mas bellissimo. E agente levou as crianças desafiando isso, porque eles são mais desse tempo da rapidez do que nós”.

“No CINEAD, uma das últimas resenhas que eu fiz foi sobre o filme Silêncio, do Bergman, que eu talvez não tivesse assistido em outra situação. Um filme super lento, mas se você entra nele, no clima (...) pô, coloquei na minha resenha: nesse filme o silêncio grita. Nesse filme o silêncio é que tá gritando. O silêncio daquela mulher que tá sofrendo... e não tem nada ali, mas você fica: ‘pô, mas e agora?’. E querendo também um pouco ver. E o que eu acho legal trabalhar nessa linguagem é que, num filme como esse prenuncia alguma coisa, tem algum elemento que você acha que não tem nada a ver, mas, justamente é aquilo que te faz ver de várias maneiras”.

“... se a gente consegue oferecer acesso às pessoas ao maior número de coisas possíveis, de linguagens principalmente, porque as linguagens, eu acho, é que vão ser as mais empoderadoras. E a linguagem audiovisual é o que vai empoderar, pela questão do que ela pode trazer de coisas novas, de abrir para outras possibilidades de olhar (...) porque você aumenta o repertório de possibilidades de ser e estar no mundo. E uma coisa é ver um nordestino, porque aqui no Rio de Janeiro somos muito preconceituosos, ou outras pessoas que estão subalternizadas e ter uma postura de preconceito diante delas; outra coisa é ver uma história sobre essa pessoa e você falar ‘pô, são pessoas como eu’ e a partir daí, começar a quebrar essas coisas. Porque se a pessoa não tem acesso, se ela fica só no seu mundinho, ela não vai ter um maior demonstrativo de ser e estar no mundo. Então é nesse sentido que eu acho que o cinema empodera e o CINEAD, ele contribui nesse sentido de não só trazer as obras pra serem assistidas por crianças que estão formando esse olhar (...) porque se mostramos Nelson Pereira dos Santos pra elas, Rio 40 graus e Vidas Secas, você está mostrando pra elas o nordestino. E são filmes lentos – Rio 40 graus nem tanto – e vimos inteiros na Cinemateca do MAM. Vimos também o filme do Humberto Mauro... que mostra mais uma classe média que passeia e anda de barco. Enfim, não mostra tanto aquele outro né, mas no fim mostra também, porque quem mora na favela e vê aquele filme, vai ter um outro olhar né. Então eu acho que o cinema democratiza nesse aspecto. Ele é muito palpável, diferente da escrita, porque uma criança que não sabe ler e escrever pode assistir aquilo e ele traz esses universos múltiplos. Então a democracia nesse sentido. E

o CINEAD fez isso. Tem a democratização no sentido de você poder assistir a outras realidades e tem o caso dessa instrumentalização do domínio da linguagem do audiovisual, que também é empoderadora, porque hoje tem garotada da favela ou do nordeste fazendo filme sobre a sua realidade. E mostrar a realidade da cidade, do campo é para mim é altamente democratizante”.

WOODY

22/07/2014

32 anos. Professor de Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst.

Woody nasceu na região de São João do Miriti, na Baixada Fluminense, município onde está localizada a escola onde é professor atualmente, o CIEP Hilda Hilst. Filho de uma costureira e de um caminhoneiro, diz não provir de um ambiente propício às atividades culturais e intelectuais. *“O primeiro livro, quem colocou em casa fui eu”*. Sempre estudou em escola pública e fez o Ensino Médio no CIEP onde é professor atualmente. Sua primeira experiência docente aconteceu na prefeitura municipal de Saquarema (RJ). Alguns meses depois foi convocado pelo Estado e ingressa no CIEP Hilda Hilst. Relata que quando estudante teve o incentivo de uma professora que ao, perceber seu interesse por artes visuais, lhe deu a tarefa de organizar a videoteca da escola. Ao finalizar o Ensino Médio, passa a integrar o corpo de funcionários contratados pela escola. Trabalha, então, como porteiro e como auxiliar na Coordenação. Ingressa no curso de Letras da UERJ e depois no curso de Especialização em Literatura Brasileira.

Woody relaciona seu interesse pelo cinema com o interesse que sempre teve pela leitura e pela TV: *“instintivamente o que via na TV não me satisfazia mais e todos os filmes que eu via na TV eu percebia pontos falhos, movimentos interessantes de câmera. Então desde a minha pré-adolescência eu acho que tenho uma fixação por cinema”*. Perguntou-lhe por que não estudou Cinema na Universidade. A resposta: *“Acho que faltou uma orientação (...) e também, se hoje já é uma coisa elitizada, antes era ainda mais. Por ser integral, ou você trabalha ou estuda. Então eu achei que era um sonho distante, que não era pra mim e o que era mais próximo pra mim, que dava pra ser pelo horário e tudo mais foi Letras. E aí eu fui pra Letras”*.

Ele conta que sua fixação por cinema era tanta que ele tinha um caderninho onde constavam os nomes dos diretores. Ele assistia ao Programa da TV Bandeirantes sobre crítica cinematográfica de Celso Sabadin, que passava às 10 horas da manhã e anotava nome dos filmes e de seus diretores. Com 14 anos caminhou por *“Copacabana inteira procurando um cineminha desse tamanho aqui que se chamava Novo Jóia, para assistir Celebidades, de Wood Allen”*.

Na escola, como professor, Woody diz que sempre teve o desejo de trabalhar o cinema, mas não da forma como comumente ele é trabalhado: *“eu costumo dizer que na escola o cinema é utilizado como muleta ilustrativa pras disciplinas. O cara quer trabalhar revolução e história, ele pega o filme sobre revolução. E aí o que importa é só a história em si e não o mecanismo de comunicação cinema”*. Diz que essa prática sempre lhe incomodou, porque no CIEP Hilda Hilst estão presentes – por meio de atividades extracurriculares – linguagens artísticas tais como teatro e dança: *“mas, e o cinema?”*, questiona.

Sabendo do interesse de Woody por cinema, a coordenadora da escola que fazia uma pós-graduação na UFRJ lhe falou do curso de cinema e educação que seria oferecido pelo CINEAD. O curso foi realizado em duas etapas, sendo a primeira de 2ª a sábado das 8h às 12h, durante o mês de férias dos professores e a segunda, aos sábados (durante todo o dia) no ano de 2007. Na primeira etapa ocorreu o curso inicial e a fase seletiva das escolas que receberiam o Projeto CINEAD. Na segunda etapa o curso teve continuidade, sendo oferecido aos professores, funcionários e outros profissionais das escolas selecionadas.

Woody também fez cursos em ONGs como a Escola de Cinema de Miguel Couto e a CUFA – Central Única das Favelas – onde estudou com cineastas como Eduardo Coutinho, Cacá Diegues, José Carlos Avelar e Walter Lima Jr. Com o crítico de cinema Rodrigo Fonseca, com quem fez o curso da Escola de Cinema de Miguel Couto, continua “*trocando figurinhas*”, como ele mesmo diz. “*Minha formação em cinema são esses dois cursos e o que pesquisei*”.

“Eu sempre quis falar sobre cinema, eu sempre quis ensinar cinema, mas sempre me faltou metodologia para tal. Então o que eu mais gostei no CINEAD foi que toda semana ia um professor diferente falar sobre aspectos como edição, fotografia, som. Assistíamos trechos de filmes que eram significativos para cada aspecto, discutíamos e depois partíamos pra ação, pra produzir algo semelhante. E depois víamos os resultados, com seus erros e acertos e depois discutíamos o que tinha sido feito. O que era fantástico. Até quando você erra é legal, porque aí você vê o que você errou, porque errou e, claro, quando você acerta, é incrível. Então pela primeira vez eu tive a sensação de fazer cinema. Pra mim sempre tudo era muito abstrato, distante. Apenas teoria, teoria, assistir, assistir. Então eu tive essa sensação de fazer cinema: pegar tripé... Foi tudo muito enriquecedor e a gente tenta transportar isso prá cá”.

No curso oferecido pelo CINEAD, segundo ele, não havia discussões sobre cinema e educação e tampouco leituras de textos que abordassem o tema. O foco eram as ações e procedimentos de exploração e experimentação da linguagem cinematográfica a serem realizados com os alunos, mas não o estudo sobre as possíveis vinculações entre cinema e educação.

Com relação à participação e envolvimento de outros professores da escola nas ações com cinema (antes e depois da inserção do CINEAD na escola), Woody descreve: “*É mais ou menos assim: a pessoa diz que já trabalha pro Estado, que tem muito trabalho... Eu tenho um amigo – que também é funcionário do Estado – que quando postamos as fotos no Facebook, ele veio todo interessado em saber, perguntar pelo projeto e perguntou se eu ganho alguma coisa pra fazer isso e eu disse que não, que faço porque gosto. E ele: ‘mas você faz filantropia pro Estado?’ Mas eu não trabalho pro Estado. Nesse caso, eu faço algo que gosto utilizando o espaço e as pessoas que, de alguma forma, estão envolvidas com o Estado. Então tem isso. Quando você vai falar com os professores, eles veem como trabalho extra, não querem se envolver, até acham legal, mas dizem que têm muita coisa para fazer”.*

O acompanhamento mais sistemático da equipe do CINEAD ocorreu em 2013. Neste ano de 2014, Woody e Akira (este último, ex-funcionário da escola) realizam a *Oficina 175* (menção ao nome da escola: CIEP Hilda Hilst), composta pelas aulas de cinema e pelo Cineclube. Ambos acontecem semanalmente. No Cineclube, “*escolhemos um filme que tenha relevância e vamos discutindo tudo: linguagem, conteúdo, tudo. Tudo que for salpicando a gente aborda. Nós temos um convidado, o Vinicius que é ex-aluno da*

escola, estuda na Escola de Cinema Darcy Ribeiro e de vez em quando ele colabora com a gente, ele vem trazer o que ele aprende na Escola de Cinema. Inclusive já temos negociado com ele mais duas aulas”. Segundo Woody, a vontade de fazer um Cineclube na escola sempre existiu, mas foi a partir das aulas do CINEAD na escola que ela foi, finalmente, posta em prática. Woody destaca que a presença de Federico (integrante do CINEAD que realizou sua pesquisa de doutorado sobre a questão do som no cinema) na escola foi muito importante para ele: “*pra mim a contribuição dos conhecimentos sobre o som foi muito grande, porque, no meu caso, ainda era um mistério. Eu sempre percebi que o som tinha uma importância na construção do audiovisual, mas eu nunca tinha produzido efeitos sonoros. Eu nunca tinha produzido sentido com o som e ele me mostrou que o som é uma das partes mais complicadas, mas complexas, mais difíceis. Minha preocupação foi Federico que me deu. Ele me deixou mais atento. Nós sentimos também que os alunos ficaram muito instigados com certos exercícios que o Federico trouxe pra gente. Ele trazia cenas pra gente só ouvir e tentar dizer o que estava acontecendo só com o ruído*”. Segundo ele, isso aguçou a percepção, a quebra de expectativas, a percepção de que o som pode ser fantasiado e dissimulado e a consciência de que ele pode ser criado a partir dos elementos mais distintos. Numa atividade com os estudantes lhes propôs que levassem para a aula a gravação de distintos sons. Uma estudante gravou o som do arroz sendo frito na panela e todos ficaram perplexos, pois pensaram que os ruídos fossem de chuva.

Sobre o papel do CINEAD na sua prática, Woody diz que “*o cinema traz uma noção de que você deve estar sempre atento aos detalhes. Eu já era bastante observador com relação aos filmes, mas esse poder de observação quando você faz [um filme] tem que ser elevado à enésima potência. E isso faz com que você fique mais perceptivo a algo que te cerca*”. E também: “*na minha prática eu tenho tentado fazer uma conexão entre cinema e literatura. No ano passado eu fiz um trabalho com as minhas turmas de produção de vídeoleituras. Estávamos trabalhando simbolismo e parnasianismo e cada verso deveria ser representado por uma imagem. Eu queria ver que possibilidade de interpretação em imagens eles poderiam representar nos versos. Inclusive, eles pegaram o Akira pra ajudá-los a gravar o áudio*”.

Sobre a entrada desse “corpo estranho”, desse outro ator – o cinema – na escola diz: “*por exemplo, a gente não tem uma sala específica. A gente fica transitando entre o auditório e a sala de informática. Então a gente sente que está monopolizando de alguma maneira o espaço. Nunca houve conflito, mas já percebi olhares enviesados. Outras vezes queremos filmar no corredor. Então temos sempre que esperar o melhor momento pra atuar. Mas na maior parte dos momentos a escola respeita. Eles já sabem. Eles veem o Akira e o Woody, eles já sabem que a gente vai parar em algum lugar filmar alguma coisa*”. Segundo ele, em breve o projeto terá sua própria sala: o espaço onde, anteriormente, funcionava um consultório médico.

Sobre o impacto do trabalho com cinema junto aos alunos diz: “*o caso mais relevante é o do Jonas. Ele foi meu aluno do 8º ano. Um menino relapso, disperso, que não queria saber de nada. Sinceramente falando, eu não achava que ia dar para boa coisa... Mas quando ele chegou no cinema eu pensei: ‘Que que esse cara tá fazendo aqui, o que que ele quer?’ E aos poucos ele foi... sabe, ele não é um aluno brilhante. Ele tem perceptíveis limitações culturais de diversos fatores, mas ele se esforça, ele quer ajudar, ele quer ensinar e você vê que o negócio está entrando na mente dele. Agora ele vem com uns óculos, querendo parecer mais intelectualizado. A postura dele mudou, não anda mais tão largadão, vive perguntando se vai ter Mostra. Ele sentiu o gosto da*

fama porque ele participou de um filme que fizemos e ele rouba a cena. Ele é um coadjuvante de luxo". Ainda sobre esse estudante, Woody relata que quando a escola participou do Festival Joaquim Venâncio, "*ninguém queria saber dos protagonistas do filme não. Só queriam saber dele. Ele virou o 'esse cara sou eu'. Todo mundo passa [na escola] e grita: 'oh esse cara sou eu!!' Porque ele cantava isso no filme... Ele sentiu essa notoriedade por algo bom que ele fez*".

Apesar da importância que dá ao aprender a fazer cinema na escola, o que significa dominar parte de sua técnica, sua linguagem e seus mecanismos, Woody não prescinde da importância de ver filmes para ampliação do gosto e do repertório cinematográfico: "*eu costumo sempre citar uma fala que eu ouvi do Cacá Diegues: 'Cinema só se aprende vendo cinema'*".

Sobre cinema e formação diz: "*vou dar o depoimento de uma pessoa que foi transformada pelo cinema. Eu costumo dizer que fui educado pelo cinema. Eu cresci num ambiente familiar um tanto quanto hostil. Acredito que foi até uma forma do meu subconsciente se fixar na ficção, seja ela a literatura ou o audiovisual pra esquecer um pouco o que estava acontecendo à minha volta. As minhas primeiras impressões de mundo, de sensações e sentimentos pode-se dizer que foi o cinema quem me deu. Sabe, ver determinado filme e pensar: 'caramba, que lugar é esse? Vou estudar esse lugar. Caramba que legal aquilo que aquele cara fez com aquela mulher, aquilo que ele falou'. São coisas que me marcaram. E quando eu digo que salvou minha vida, eu digo porque eu tava crescendo em um lugar onde 70% da galera que cresceu comigo não deu pra boa coisa ou nem deve estar viva hoje, então eu acho que me direcionou pra alguma coisa boa e, claro, pelas pessoas que eu fui encontrando pelo caminho também e por essa afinidade com o cinema e com as artes de maneira geral (...)*". Nesse sentido, destaca a importância de um rapaz alguns anos mais velho – hoje ator da Escola Nacional de Circo – que lhe incentivava "*por meio de suas ações e palavras a correr atrás*" do que ele queria. Esse rapaz lhe incentivava, por exemplo, a buscar filmes e salas de cinema onde ele pudesse ter acesso aos diferentes filmes que desejava ver e conhecer: "*E aí tá passando o filme tal no Novo Cine Jóia, você nem sabe onde é, mas aí você não quer nem saber, pega o metrô e vai. E eu ia sozinho quando eu tinha grana... aí saltava errado, tinha que andar não sei quantos quilômetros, perguntava. Eu tinha uma espécie de compromisso. Eu tinha que assistir*".

Outro fator de incentivo: "*minha mãe sabia que eu gostava de ler e uma mulher que ela conhecia tinha um monte de revistas [cadernos] do Jornal do Brasil, ela separou [o caderno de cultura] e trouxe pra mim. E aí eu comecei a ler as críticas, me amarrava naquele quadrinho com as estrelinhas, queria saber por que o filme tinha sido avaliado daquela forma, precisava ver o filme. Batia até aquela angústia*".

Sobre os aspectos ético e político do cinema (transmissão de valores, a condução a determinados aspectos da vida; o fato de que as histórias, os personagens, os lugares não falam somente de coisas, mas estão situados num determinado tempo e num espaço com uma visão de mundo, de ser humano e de sociedade; seus impactos amplos de politização. No caso dele, o deslocamento do bairro, a busca, o cruzamento de fronteiras: a periferia/centro (perder-se no bairro Zona Sul), o cinema da TV/o cinema da sala de cinema, a inserção num outro mundo cultural e tudo que ele abarca (desde o acesso a outras cinematografias, até as diferentes formas de ser e estar no mundo em ambientes tão diversos como o município de São João do Miriti e um bairro como Copacabana, por exemplo, onde se situava o Novo Cine Jóia; a possibilidade de

construção de uma visão de mundo mais ampla e plural). *“Tudo, os filmes a ida até os lugares onde iria vê-los me colocaram questionamentos que até então nem faziam parte das minhas ideias (...). O cinema ajudou a me formar como homem”* (ampliação da visão de mundo).

Ainda sobre a técnica cinematográfica e ética: *“como instrumento de comunicação, o cinema é o mais completo. Então quando você tá assistindo um filme que te desafia de alguma forma, você é desafiado sensorialmente e isso te aguça, isso te deixa mais preparado até pra quando o filme acaba. Eu acho que a experiência do cinema é tão forte, tão impactante que eu saio de determinados filmes como se tivesse levado uma surra ou recebido muitos carinhos. E os dois podem ser bons. E muitas vezes explicar o que aconteceu naquele momento pode não ter tanta importância e talvez não consiga mesmo verbalizar aquilo que você tá vivenciando e sentindo”* (a experiência que nos atravessa). *“Por exemplo, eu passo pra eles um corte, uma cena de um filme surrealista e eles dizem: ‘eu não entendi’. ‘Tá, você não entendeu, mas isso de alguma forma mexeu com você? A gente tem que entender tudo? Eu só gosto daquilo que eu entendo?’. Quando você começa a perceber que mais entender você pode sentir e que por ser sensação, verbalizar isso não é tão importante ou, talvez, nem seja possível verbalizar... Eu acho que o cinema provoca essa consciência com relação a você, com relação ao outro”*.

Sobre o papel da mediação diz: *“eu procuro mediar, mas também procuro não parecer que sou o dono da verdade. Muitas vezes eles falam coisas que eu não havia percebido. Então peço para eles falarem mais. O importante é eles perceberem que eles também podem. Que eles também podem teorizar sobre aquilo”* (uma prática sugerida por Rancière, em o Mestre ignorante). Para ilustrar sua fala, descreve uma aula sobre plano-sequência em que seus alunos *“quebraram a cabeça”* para entender um trecho do filme *Profissão repórter*, de Antonioni: no trecho selecionado a câmera passa por uma grade. Após questionamentos sobre como fora feita a filmagem, quais possíveis objetivos com aquela captação de imagem, os alunos perceberam o “truque”. Mesmo ele, que vira o filme várias vezes, não sabia como aquela filmagem tinha sido possível. Ele brinca que no documentário *Coração Vagabundo*, Caetano Veloso comenta justamente essa cena e diz que nunca a compreendeu. *“Ele tem que conversar com meus alunos”*, comenta sorrindo (chegaram juntos ao entendimento; a aprendizagem conjunta, a liberdade de uma atividade como essa. Ele não está preso a um programa. Tem tempo para que o processo de aprendizagem seja apropriado de uma forma mais contínua, mais demorada).

“Eu acho que o importante é sempre você colocar a pergunta. E não é a pergunta do livro. Por exemplo, se trabalho um conto do Machado, falo sobre o conto, esclareço, mas depois de tudo, eu falo vem o ‘e aí, e pra vocês, o que vocês pensam sobre tudo isso? Na página do Facebook sobre o projeto com cinema eu tô sempre perguntando: ‘e aí?’. Então eles sabem que eu estou disposto a ouvi-los. Eu dou essa liberdade, tanto na aula de literatura quanto na aula sobre cinema. É arte né? Não tem como ficar com o cetro na mão. A coisa é tentar quebrar essas coisas mais rígidas. Isso eles já têm demais. E cinema e literatura é pra isso”.

Sobre a contribuição do CINEAD para as pessoas que a ele tem acesso e sua relação com a democracia, diz: *“No dia da primeira aula de cinema eu digo que não é minha intenção formar cineastas. Se alguém sair com vontade de ser, ótimo – dois já saíram com essa vontade – mas não é minha principal intenção. O importante é que, de alguma*

maneira, eles não se tornem expectadores acomodados, seja de um filme, seja da vida. Sabe, aprender a perceber os detalhes, as nuances, os vários lados de uma mesma questão. Porque quando você posiciona uma câmera, por exemplo, você está tomando uma postura, mas você conhece as outras possibilidades. Então, aqui no curso o importante é que o cara saia não somente querendo ver coisas novas, mas capaz de perceber quando essas coisas novas aparecem diante dele... e tentar se relacionar com aquilo de alguma maneira. E diante dos filmes que passam nas seis salas de cinema de São João do Miriti, se perguntar: é só isso que existe? Porque eu não tenho acesso ao restante do que também existe? E se um dia chegar a ter esse contato com essa outra coisa, não rechaçar, não jogar fora só porque não entendeu”.

AKIRA

22/07/2014

Membro da comunidade, ex-funcionário do CIEP Hilda Hilst.

Akira nasceu e mora na região de São João do Miriti. Após terminar o Ensino Médio tornou-se funcionário contratado do CIEP Hilda Hilst, ocupando primeiramente a função de auxiliar de secretaria e depois de técnico em manutenção de computadores. Akira diz que sempre se envolveu com os Projetos da escola e, em 2007, quando o CINEAD ofereceu um curso para formação em cinema e educação, o professor Woody lhe convidou para participar. Akira diz que gostou muito do curso e passou a integrar as atividades do CINEAD que foram desenvolvidas na escola. Ele iniciou um curso de Análise de Sistemas em uma faculdade particular, mas logo no início trancou sua matrícula. Atualmente Akira não trabalha mais na escola, mas está envolvido com o projeto de cinema Oficina 175, que teve continuidade com a saída do CINEAD da escola e com outros projetos desenvolvidos na escola.

Akira conta que antes de fazer o curso do CINEAD não tinha “tanto gosto pelo cinema. Eu via poucos filmes, ia uma vez ou outra no cinema, mas após fazer esse curso, expandiu minha visão e eu passei a ver outros tipos de filmes, os ditos ‘filmes cabeça’. Aí eu olhava, assim, e pensava: eu não entendo nada. E depois assistia de novo. E olhava os comentários, olhava as críticas e fui entendendo e passei a ir mais ao cinema, passei a assistir mais filmes. Eu acho que após o curso de formação minha visão sobre cinema mudou muito”.

Na cidade de São João do Miriti há apenas o cinema do Shopping Grande Rio e às 2^a segundas-feiras do mês acontece o Cineclube Cinema de Guerrilha, no centro da cidade, próximo à Igreja Matriz. Akira diz que raramente vai aos cinemas do centro do Rio. Diz que costuma baixar os filmes pela internet e faz uma crítica ao fechamento das salas mais alternativas: *“parece ser uma alfinetada da indústria cinematográfica nesses cinemas que não são comerciais e que tem contribuído para a formação das pessoas. São os filmes pensantes. Diferente dos filmes que estão nas grandes bilheterias”.*

Akira destaca que para ele o curso do CINEAD foi *“uma grande descoberta, porque eu nunca tive um contato desse gênero. O início foi complicado porque eu ficava vendo aqueles filmes e ficava me contorcendo na cadeira, eu não aceitava, ficava me contorcendo, inquieto, saía pra ir ao banheiro, porque era uma linguagem eu não*

estava acostumado. Eu chegava em casa cansado, mas queria aprender mais um pouquinho. Aí ia pra internet, pesquisava mais. Eu era ligado à área da informática, mas não das artes visuais aí eu me despreguei um pouco dessa coisa mecânica e acabei indo pra essa parte de artes visuais, estou fazendo um curso de ilustração gráfica. A parte que mais me identifiquei no curso foi a parte da edição. Eu gostava de sentar e ficar brincando com o programa, de editar os vídeos, de manipular as imagens”.

A chegada do projeto CINEAD causou impacto na escola. Akira conta: *“quando a gente saía da sala de aula pra filmar, fazer os exercícios os outros alunos perguntavam: ‘o que está acontecendo, o que é isso? Tá filmando!’. Aí era uma festa, porque eram atividades que não aconteciam na escola. Então muitas vezes a pessoa estava filmando, mas passava um aluno, dava tchau, queria ficar brincando em frente da câmera. Era uma alegria muito grande. Tanto que eu e o Woody demos continuidade ao curso. A gente vai voltar semana que vem às segundas-feiras. E a gente faz porque a gente gosta. Já produzimos dois curtas, participamos de um festival, da 3ª Mostra Joaquim Venâncio, da Fiocruz, fomos selecionados e a ideia é continuar com o projeto porque está dando muito certo”.*

Para Akira, por parte dos demais professores, houve uma certa indiferença com relação ao CINEAD na escola. Para ele, os professores se relacionavam com as atividades do Projeto como “um algo a mais”, um trabalho excedente. *“Eles disseram que iam colaborar com o projeto, nos fornecendo textos, mas isso acabou não acontecendo”.*

Quando pergunto sobre a participação dos estudantes no projeto (interesse, escolha por parte dos professores, envolvimento), Akira relata com bastante satisfação: *“uma coisa que a gente não pode deixar de relatar é que um dos alunos nossos da oficina [de cinema], começou oficina e estava no 9º ano e depois fez uma prova para a FAETEC e passou no curso de Ensino Médio Técnico em Audiovisual. Ele terminou o 1º ano do Ensino Médio aqui, fez essa prova, passou e ingressou novamente no Ensino Médio dessa escola técnica. Ele disse, ‘eu gosto, eu me apaixonei por cinema’ e foi fazer o ensino técnico em audiovisual. Mas, mesmo estudando lá, quando termina a aula dele, ele vem prá cá pra nossa oficina”.*

“Uma situação muito interessante foi um dia que eu fiz uma chamada na hora do recreio para o cineclube. Na rampa de subida de acesso pras salas tem uma parede grande. Aí eu fui e coloquei o projetor e as caixas de som e fiz uma chamada com o trecho do som do [filme] Psicose. Eu esperei o sinal tocar, soltei o som e ficou aquele aglomerado de alunos na rampa. Todo mundo parou pra olhar. ‘Que que está acontecendo? É filme, vai ter filme! É cinema!’”.

NAVARRO

23/07/2014

26 anos. Estudante de Arquitetura, integrante do CINEAD.

Navarro nasceu na cidade do Rio de Janeiro. Aos 12 anos foi morar na Favela da Maré, na região da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, pois seus pais, que eram evangélicos, desejavam estar mais perto da igreja que frequentavam. Seu primeiro contato com cinema aconteceu aos 16 anos, quando fez um curso de aproximadamente 1

mês na ONG Cine Manero. Após o término do curso, Navarro trabalhou junto a esta ONG por aproximadamente 3 anos produzindo curtas-metragens em um Núcleo formado por ex-alunos do curso. Sua segunda experiência profissional se deu em uma produtora e em seguida trabalhou por 2 anos num canal de TV evangélico com edição de vídeos. Sempre estudou em escola pública. O primeiro vestibular em que foi aprovado foi para o curso de Biologia, quando ainda estava cursando o Ensino Médio. Em seguida, ingressou como bolsista na PUC em Desenho Industrial, trancou sua matrícula no segundo semestre do curso por não estar satisfeito e iniciou Arquitetura na UFRJ, curso que, segundo ele, também não lhe está agradando muito. Gostaria muito de cursar Cinema, mas o curso mais próximo da cidade do Rio encontra-se na UFF, na cidade de Niterói. Apesar de ter passado em cursos bastante concorridos de excelentes universidades, Navarro diz que nunca gostou de estudar *“matava aula para fazer filme. Até hoje eu mato aula pra fazer filme”*, diz rindo. Foi reprovado por 3 vezes no 2º ano do Ensino Médio.

Navarro diz que hoje assiste a menos filmes do que antes, pois está mais seletivo. Recorda que desde a infância sempre gostou muito de filmes. *“A partir do momento que pude escolher meus filmes, eu ia à locadora e assistia até dois, três filmes por dia”*. Hoje diz que assiste todos os tipos de filmes, dos mais comerciais aos mais alternativos e não comerciais. Diz não saber de onde vem seu interesse por cinema, mas acredita que um possível fator seja a profissão de fotógrafo de seus tios (irmãos do pai). *“Meu pai também pinta quadros, então eu sempre tive essa relação com a imagem”*.

Navarro chega ao CINEAD por meio do colega Alfred (que também faz parte da equipe do CINEAD), que cursa Educação Física na UFRJ e que trabalhou com ele na ONG Cinema Manero.

No CINEAD Navarro organiza todo o material das aulas e coordena as oficinas na escola Valter Hugo Mãe, do Instituto Hermeto Pascoal, do Instituto Nacional de Educação de Surdos e da Creche da UFJR. No momento inicia a participação nas oficinas no Hospital da UFRJ. Atua como professor nas oficinas do Hermeto Pascoal e no Instituto Nacional de Surdos.

As reuniões do grupo do CINEAD são semanais e se concentram no planejamento e na discussão das demandas e acontecimentos das oficinas. Não há, segundo Navarro, um momento específico para estudo. As leituras são livres. Segundo ele, Adriana Fresquet lhes encaminha uma série de materiais relacionados à temática cinema e educação, mas não há um momento sistemático voltado para o estudo e discussão destes. Nessas reuniões são discutidas questões mais práticas. Esporadicamente Navarro participa do Grupo de Estudo dos orientados de pós-graduação de Adriana Fresquet. Com relação a uma das grandes referências do CINEAD, o cineasta e pensador da educação, Alain Bergala, Navarro diz que: *“Eu, na verdade, conheço pouca coisa do Bergala, porque eu acho ele meio chato. Ele é muito cinema arte contemporânea, prefiro um cinema mais arte modernista, modernista não é bem a palavra... Eu prefiro cinema com uma forma mais objetiva de contar a história. A forma como ele conta, eu não gosto de contar”*.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelo CINEAD, Navarro afirma que elas não existem, uma vez que considera Projeto bem estruturado. As maiores dificuldades, segundo ele, referiram-se a sua inexperiência quando começou a dar aula e à sua timidez, mas após um semestre como professor das oficinas diz: *“eu tô achando bem legal. Eu nunca me imaginei dando aula, eu nunca gostei muito de dar aulas, eu sempre ficava entediado, mas desde que eu comecei a montar minhas aulas, a mostrar pros alunos, a ver eles*

aprender, foi mudando essa minha visão sobre o que é dar aula e eu tô curtindo bastante... eu percebo que seu paro 15 minutos antes da minha aula começar pra conversar com eles, eles ficam mais receptivos. E eu gosto muito de estar com crianças. Eu tenho muita facilidade de estar com crianças. Eu gosto de estar com eles, eu acabo virando amigo deles, sabendo da vida de cada um deles”.

Seus alunos do IHP têm de 8 a 18 anos e, segundo ele, poucos são os que possuem cegueira profunda. Falo de minhas impressões quando estive no IHP e pergunto sobre sua experiência com cegos. Ele diz: *“na verdade, eles serem cegos, para mim, é indiferente. Eu não olho para eles em nenhum momento pensando que eles são cegos. Eu olho pra eles como eu olharia para qualquer outra criança. E eles também não se tratam assim. Na verdade, eles até zoam a própria cegueira [com a condição da cegueira]. E os problemas que eu tenho lá geralmente são os mesmos problemas que os professores de escola pública têm. Um aluno que fica mais quieto num canto, que não quer participar. Na verdade, é indiferente pra eles a questão de serem cegos e de estarem ficando mais cegos. Então, eu tenho puxar eles de alguma forma, mas sem forçar muito, sem cair numa coisa chata, mas a maioria acaba sendo convencida a participar”.*

Sobre o potencial formativo e educativo do cinema, diz: *“o cinema tem todo potencial pra formar qualquer tipo de pessoa em qualquer situação. O que os alunos aprendem nas oficinas, eles vão levar pra vida inteira. E tem a coisa de formar o olhar também né? Eles vão acabar ficando mais críticos sobre tudo que eles veem, que eles ouvem, que eles leem. Eu acho que o cinema tem um papel muito forte. Falando da minha vida, eu tive vários amigos que cresceram envolvidos com o tráfico e acabaram trocando isso pela oportunidade de fazer cinema, trabalhando, sendo atores, diretores”.*

Sobre a relação do cinema com a formação da visão de mundo, com posicionamentos diante do outro, seu potencial de olhar mais educado para o filme e sua técnica e para o outro, para o diferente, seu potencial de abertura para o mundo e para outras formas de ser e estar no mundo, diz: *“justamente por ser visto em diferentes lugares [proporcionar a visão de distintas realidades], o cinema é uma janela para o mundo. Ou seja, eu vejo um filme africano, depois um francês e um palestino, você meio que acaba conhecendo e absorvendo um pouco da cultura de todo mundo e assimilando as diferenças”.*

Sobre o papel do mediador, diz: *“A mediação depende muito do olhar de quem você está mediando, porque mediar para o pessoal do IHP, pra alguém da favela ou pra alguém do INES é totalmente diferente porque você tem que usar ferramentas diferentes. E também ver o potencial da turma, desenvolver esse potencial, mas também não deixar a parte mais fraca deles de lado. Tentar melhorar o lado negativo da turma. E cada aluno tem uma habilidade maior com alguma coisa né, por exemplo, tem uma aluna lá do IHP que tem 16 anos e tá sempre quieta num canto desenhando, e ela desenha muito [bem]. Então ela tem muito mais facilidade para criar histórias do que outros alunos de 16 anos que quando pegam a câmera... [se saem muito bem]. Então a ideia é pegar as habilidades melhores de cada um e colocar mais desafios pra eles. Essa coisa de conversar com eles no começo da aula, me ajuda muito a entender as possibilidades de cada um”.*

E também: *“acho que tem também a parte deles aprenderem a trabalhar em grupo. Por eu ver que aquele cara é melhor em câmara, que aquele outro é melhor contando histórias, eu posso colocar os dois juntos e fazer eles trocarem conhecimentos. E eu*

sempre faço isso: coloco eles para trocar conhecimento. Coloco um que sabe mais com um que sabe menos. E na verdade, eles mesmos acabam fazendo isso. Eles acabam se juntando com seus opostos de alguma forma”.

Uma outra questão ainda referente à mediação, ampliação de repertório cultural e contato com outras formas de existir: *“acho que uma questão da mediação é tirar a Malhação e o Homem Aranha da mente deles e colocar uma coisa mais interessante. Eu sou uma pessoa que também gosto muito de ver coisas blockbuster e eu não quero tirar isso deles porque seria hipócrita da minha parte, mas eu quero mostrar pra eles que também existe uma outra coisa que pode ser muito mais interessante que um Homem Aranha soltando teia. Uma conversa de duas pessoas com uma câmera parada, por exemplo, pode ser tão interessante quanto ver a explosão de um prédio. Nem sempre é fácil, porque é a cultura deles ver filmes de violência. Quando você propõe fazer um filme, eles falam em pegar uma pistola e sair dando tiros. Eu tento não podar isso, porque é uma realidade, é a vivência deles, mas eu tento fazer eles verem que existe outras coisas também. Sabe, tem a pistola, mas tem qualquer outra coisa que seja. E eu vou tentar dar esse qualquer outra coisa, porque a pistola está ali todo dia: ‘agora vamos fazer uma coisa que vocês não têm o costume de fazer’”.*

Navarro tem dificuldade para pensar sobre a questão das contribuições do CINEAD para o público que a ele tem acesso e sua relação com uma sociedade mais justa e democrática. Eu listo com ele aspectos que apareceram na sua fala durante a entrevista: a autoestima dos estudantes, o trabalho em grupo, a relação entre os estudantes, a formação do olhar, o incentivo à criatividade, a superação dos limites, o trabalho com suas potencialidades e sua conclusão é: *“eu sempre volto pra essa questão de desenvolver o olhar, porque pra mim é a parte mais importante (...). E eu tento sempre trabalhar a potência, mas sem deixar a deficiência de lado. Eu vejo também que hoje a turma tá muito mais unida. Antes tava muito mais separado. Eu vejo meu papel também como o de mostrar que eles não têm limites [ele dá oficina para cegos e surdos]. Ajudar eles perceberem que eles podem fazer o que eles quiserem. É isso. É eles se esforçarem e correr atrás do que eles querem. Porque nenhum dos alunos que está lá é obrigado a fazer a aula. Estar ali fazendo cinema, é uma quebra de limites que ninguém tinha mostrado pra eles antes. E acho que essa ideia de que eles não têm limites, que eles podem fazer tudo que eles quiserem é a mais importante”.*

Ainda: *“estamos sempre tentando desenvolver uma visão crítica, desenvolver um trabalho em grupo. A ideia é integrar eles o máximo possível na sociedade. Eu acho que a relação CINEAD-democracia é de total igualdade. Não tem como a gente fazer o curso se não tivermos essa ideia democrática de que todo mundo tem direitos iguais, tem escolhas e poder igual pra fazer as coisas. Ninguém chega lá e impõe o que vai ser feito. Sempre é construído em grupo. Todo mundo escolhe em grupo. Até o conteúdo das aulas. Eu sempre, quando termina a aula, pergunto se eles querem continuar nesse assunto. No INES pra mim é outra coisa também, porque eu não falo libras e não tenho intérprete a maior parte das vezes”. Pergunto-lhe como faz para dar as aulas: “eu desenho, escrevo e mímica”.*

No INES ele é acompanhado por uma professora, mas ela também fala libras bem pouco. Segundo ele, essa é a proposta do INES, não ter necessariamente profissionais que dominem libras.