

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NOVOS OLHARES SOBRE A RELAÇÃO
CINEMA E EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO DA
LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA
ESCOLA A PARTIR DE ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DE UM
CINECLUBE**

CLAUDINEI CÉSAR DE ARRUDA

**PIRACICABA
2017**

**NOVOS OLHARES SOBRE A RELAÇÃO
CINEMA E EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO DA
LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA
ESCOLA A PARTIR DE ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DE UM
CINECLUBE**

CLAUDINEI CÉSAR DE ARRUDA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA
2017**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

Titular 1: Prof. Dr. Edgar Teodoro da Cunha/UNESP

Titular 2: Profa. Dra. Glauca Uliana Pinto/UNIMEP

Suplente 1: Profa. Dra. Ida Carneiro Martins/UNIMEP

Suplente 2: Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo
Cunha/UNIMEP

Este trabalho é dedicado a Magdalena Arruda (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e ao corpo docente do Núcleo de Estudo e Pesquisa em “Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar”.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que tornou possível esta pesquisa.

Pelo privilégio de ter contado com o apoio de duas orientadoras. Tita (Ida), sou grato pela acolhida, confiança, broncas, pelo carinho e incentivo. “*César, coragem não significa ausência de medo, mas enfrentamento...*”. É muito tarde para dizer que as suas palavras me encorajaram? Inês, meus sinceros agradecimentos pelo compromisso, pela paciência redobrada, generosidade e atenção respeitosa com a qual abraçou o nosso projeto.

Aos funcionários do *campus* Taquaral. Em especial, Elaine e todas as meninas da Secretaria Acadêmica. Meu reconhecimento.

Pela cumplicidade e pelo apoio. Luísa, Simone e Andrea. Companheiras de pesquisa, interlocutoras, confidentes e amigas. Parafraseando Galeano, vocês são porto de chegada, não de partida. Deixo com vocês o meu sorriso mais bobo.

Pela amizade, empolgação e convivência harmoniosa. Aos meus alunos “*áureos*”, de ontem e de hoje. Em especial, aos que participaram desta pesquisa e fizeram do cineclube praticamente uma segunda casa. Vocês já sabem, eu sou o fã número um da nossa parceria. Contem comigo também!

Pelo ideal que nos aproxima. Aos meus companheiros de profissão. Em especial, Lucineia, Claudia, Elaine, Luís, Elivelto, Deise e Sueli. Perdi a conta do número de vezes em que me vi falando ininterruptamente sobre as experiências vivenciadas com os alunos. E vocês ouviram. Sintam-se abraçados.

Pelo incentivo e inúmeros favores prestados. Andreia, Dona Ilza e Giovana. Agradecido.

Aos amigos de sempre. Geovana, Tatiane, Alessandra, Ronaldo, Felipe, Cristiane, Vivian e Lidiani. Agradecido pelo carinho e pela compreensão. Reconheço as minhas ausências.

Aos perturbadores do sono alheio. Maíla, Francieli, Marcela, Jonathan, Victória e Caroline. Meus amigos e companheiros de estrada. Perto de vocês eu me sinto querido, renovado e feliz. Agradecido pelos incontáveis quilômetros de conversas intermináveis, de Méliès à Freud, de Rilke à Lacan. Vocês poluíram os meus pensamentos com dúvidas, mas confesso que eu já sinto saudade.

Aos amigos recentes, distantes em cima do mapa, mas tão íntimos quanto os amigos de longa data. Sérgio, caranguejo amado e *good vibes*. Um sopro de brisa salgada na tua janela azul. Rodrigo, alagoano iluminado e artista. Que não lhe falte poesia! Tiago, companheiro de andanças pelas ruas e avenidas de São Paulo. Já não sei dizer quem é que cuida de quem. Danielle, mil vezes querida. De Várzea Grande para o mundo. Próxima parada, Tailândia? Jeferson, simpatia em forma de pessoa. O mais forte dos abraços em você. Thales, meu amigo de barba vermelha. E pensar que nos encontramos em função dessa mania de fotografar nuvens. Meu carinho por você é imenso, saiba disso. Daniel, moço sensato. Agradecido pelo tempo dedicado às minhas questões e pela devolutiva tão cuidadosa. Josino, desconfio ter gostado de você antes mesmo de imaginar que seria possível. Tem gente que sorri com a alma, você é assim. Amor é pouco para todos vocês.

Pelo companheirismo de sempre. Anderson, meu irmão. Minha admiração.

Pelo sopro de alegria que contagiou a minha família. Daiane, minha cunhada e amiga. Gratidão.

Eles ainda não deram conta de compreender as minhas idas e vindas na trajetória acadêmica e na vida. Talvez eu tenha falhado na maneira de explicar. Uma vez ou outra acabam perguntando: isso te faz bem? Eu digo que sim, às vezes minto. E eles insistem em dizer: nós acreditamos e apoiamos você! Aos meus pais, agradecer ainda é pouco.

E sobretudo e sempre, Juliana. Companheira de profissão, melhor amiga, confidente e irmã de alma. Próxima ou não, sempre dentro. Coração, morada de portas escancaradas para você.

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

(Manoel de Barros, excerto)

RESUMO

São muitos os estudos que abordam as possíveis relações entre o cinema e a educação, apontando para a relevância da inserção da linguagem cinematográfica na escola. Entretanto, ao nos questionarmos acerca da utilização do cinema no espaço escolar – considerado aqui, no singular, em referência direta à unidade que contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa – deparamo-nos apenas com a instrumentalização do mesmo, enquanto recurso voltado à ilustração de conteúdos associados aos componentes curriculares. Partindo desta constatação, verificada nas respostas dos alunos participantes, elaboramos uma proposta de trabalho que teve como objetivo, possibilitar o contato com a dimensão artística do cinema, através da experimentação e da produção de filmes. Pretende-se, então, apresentar os filmes produzidos por estudantes de Ensino Fundamental (EF II) que frequentam o cineclube de uma escola pública municipal. Serão analisados os depoimentos conferidos pelos alunos acerca das experiências vivenciadas com o processo de elaboração e de apreciação. Não descartamos, na condição de prática educativa, a utilização do cinema na ilustração de conteúdos, mas é preciso que o cinema também seja considerado como uma arte. Reconhecemos, neste sentido, a relevância das experiências voltadas à criação e que se propõe à realização de pequenos filmes. Suscitar o ato criativo na escola implica em dar voz aos jovens e ouvir o que eles têm por dizer, condição elementar quando consideramos a complexidade dos fenômenos educativos e das relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: arte na escola; cineclube; cinema e educação; linguagem cinematográfica.

ABSTRACT

There are many studies that approach the possible connections between the cinema and the education, pointing to the relevance of the use of the cinematographic language in the school. However, when it is questioned the use of the cinema in an educational institution – a special and singular reference to the one which contributed with the development of this paper – we come across with something that became just a resource associated to the curricular contents. Starting from this point added to some information of the participating students, it was elaborated a working proposal whose the aim was enable the contact with the artistic dimension of the cinema through the experimentation and movies production. The purpose is to present the movies produced by some students from the Basic Education who participated of the Cinema Club in a public school district. It will be analyzed the students reports in their experience in the movies elaboration process. There is no attempt to reject the condition of the movies being an educational practice as also an illustration of contents, however, there is a necessity to consider the cinema an art. It is important to recognize the importance of the experiences in the creation and the realization of short movies. To evoke the creativity in the school implies to hear the students' opinion and this is an essential condition when we consider the complexity of the educational phenomena and the relations that involve the teaching and learning process.

Key Words: School Art; Cinema Club; Cinema and Education; Cinematographic Language.

SUMÁRIO

E FOI ASSIM, O “REENCONTRO” COM O TEMA DA PESQUISA.....	11
A cena, pela ótica do pesquisador.....	13
A cena, pela ótica da aluna.....	21
1 UM “TRAVELLING” PELA HISTÓRIA DO CINEMA.....	28
2 A RELAÇÃO “CINEMA E EDUCAÇÃO” NO BRASIL.....	53
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	63
A unidade escolar.....	67
4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	70
O instrumento de obtenção e a análise dos dados.....	70
Primeiras constatações.....	71
5 DEPOIMENTOS INICIAIS.....	84
6 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA “MINUTO LUMIÈRE”.....	116
As primeiras impressões sobre a experiência.....	121
A grandeza do ínfimo, os filmes produzidos.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
ANEXOS.....	169
Anexo 1.....	170
Anexo 2.....	172

E FOI ASSIM, O “REENCONTRO” COM O TEMA DA PESQUISA

Mas antes que chegasse à metade da história ela o interrompera e começara a falar. Conhecia uma porção de alunos que durante um tempão haviam tido muita dificuldade em ser criativos: pintura, desenho, poesia, nada dava certo para eles, e isso durante muitos e muitos anos, contou ela. Aí, um belo dia, viravam uma página e desabrochavam.

(Kazuo Ishiguro, Não me abandone jamais)

Logo depois de ter concluído o segundo curso de licenciatura na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), eu já me via incitado pelo desejo de iniciar o terceiro. No decorrer dos últimos anos, uma sequência de acontecimentos ou de desencontros, fez com que eu seguisse por outros caminhos, sempre postergando o ingresso no curso de Letras em Língua Portuguesa. “*Chega de graduação!*”, diziam os meus amigos quando consultados. E foi assim que eu retornei à UNIMEP, no segundo semestre do ano de 2014. Inicialmente, apenas para “conversar”, na tentativa de encontrar um possível tema para a pesquisa de mestrado.

Em diálogo com a professora Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, imagino não ter apresentado o mais otimista dos discursos. Aliás, lembro-me de ter lançado mão de uma série de lamúrias voltadas às minhas experiências na condição de docente. Eu finalizava o quarto ano enquanto professor de Ciências em uma escola da rede pública municipal da cidade de Charqueada, no interior paulista. O compromisso assumido ainda era o mesmo, mas o dissabor da docência só fazia aumentar: más condições de trabalho, sentimento de solidão experimentado no piso da escola e a nítida divergência entre os cursos de formação docente e as condições reais vivenciadas nas salas de aula. “*César, é impossível que nada esteja dando certo. Olhe para as suas práticas!*”, ouvi em resposta. E eu olhei e constatei o óbvio: o encontro com o tema de pesquisa já havia ocorrido há algum tempo.

De início, as primeiras aproximações ocorreram a partir de algumas experiências vivenciadas na condição de discente, no curso de Ciências Biológicas (licenciatura) da UNIMEP. No ano de 2006, matriculado no 3º semestre, tive a oportunidade de participar de um ciclo de palestras extracurriculares, sobre cinema, oferecido pelo curso de Letras (licenciatura em Língua Portuguesa) na mesma instituição acadêmica. Em síntese, os encontros possibilitaram um breve contato com excertos da história do cinema e com

algumas obras míticas que ajudaram a escrever, ao longo do tempo, não apenas a história da “Sétima Arte”, mas também consolidaram a linguagem cinematográfica.

Inspirado pelo ciclo de palestras oferecido pelo curso de Letras, iniciei uma investigação pessoal acerca da utilização da fotografia em âmbito escolar, apresentando no ano de 2008 o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "A utilização de metodologias alternativas no ensino de ecologia: o caso do conceito de ecossistema", lançando mão de uma proposta de utilização das câmeras digitais e do uso da fotografia.

Em 2011, quando eu já frequentava o curso de Pedagogia da UNIMEP, precisamente, o 3º semestre, assumi o cargo de professor pela rede pública de Charqueada, junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), responsabilizando-me pelo ensino de Ciências em cinco turmas, de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II (EF II). Neste mesmo ano, teve início o meu trabalho com o cinema nesta unidade escolar (UE). A princípio, como uma forma de intervir em uma problemática bastante emergencial, o *bullying*, reconhecido o potencial de sensibilização conferido pelo cinema.

Ao término de cada bimestre, selecionava uma determinada obra cinematográfica, dando preferência à produção do cinema europeu e nacional, exibindo-a no período contrário de aulas dos alunos para os quais eu lecionava. Após o encerramento do filme, iniciava-se um debate sobre a história assistida e sobre os apontamentos realizados pelos discentes. As atividades, consideradas extracurriculares, eram desenvolvidas de modo facultativo.

Se de um lado os encontros voltados à projeção dos filmes possibilitavam a aproximação de uma variedade de temas, de outro, a certeza de reduzir o cinema à condição de instrumento gerava grande insatisfação pessoal. A dinâmica das atividades correspondia à tendência apontada por Bergala (2008) ao discorrer sobre o sistema educacional francês, segundo o qual,

A escola continua sendo majoritariamente bem-pensante: ela mostra de bom grado filmes, mesmo artisticamente nulos [...], contanto que tratem com certa generosidade de algum assunto importante que poderá ser debatido com os alunos. A velha concepção da sessão de cinema [...] em que o filme é um puro pretexto para se debater uma questão importante, tem vida longa na Educação nacional. O problema é que os bons filmes são raramente “bem-pensantes”, isto é, imediatamente digeríveis e recicláveis em idéias simples e ideologicamente corretas (BERGALA, 2008, p. 47).

Com o intuito de minimizar ou de evitar a utilização instrumental do cinema, os discentes que costumavam participar dos encontros promovidos na UE, foram apresentados ao léxico específico utilizado no meio cinematográfico, sobretudo na denominação de planos, enquadramentos e movimentos de câmera. Deste modo, diante dos depoimentos prestados pelos alunos durante os debates, algumas cenas eram selecionadas, revisitadas e analisadas sob esta perspectiva. Os fragmentos apresentados permitiam a identificação de alguns recursos utilizados na constituição de determinadas cenas, como a presença de um objeto em segundo plano, o corte brusco de uma sequência, a presença ou a ausência de trilha sonora, o posicionamento da câmera, o jogo de planos e de movimentos, desvelando a intencionalidade do diretor, elementos até então subvalorizados pela maioria dos alunos ou, então, percebidos de forma passiva e acrítica.

Segui lançando mão do aspecto “linguageiro¹” do cinema, revelado nas linhas acima, até o ano de 2014, quando fui surpreendido pelo comentário de uma aluna, ao identificar e desvelar uma possível metáfora cinematográfica. Ela pertencia a uma nova turma de discentes e iniciava a sua participação nos encontros promovidos no contraturno. Mesmo não recorrendo aos códigos dos quais se valem os cineastas, ela foi capaz de analisar e interpretar de forma extremamente sensível – lançando mão dos elementos presentes em tela –, a cena que encerra o filme “Never let me go” (Não me abandone jamais), de Mark Romanek (2010), uma adaptação da obra homônima de Kazuo Ishiguro (2005). “*Acho que esses plásticos na cerca representam a gente... representam a vida que é passageira. Um dia, o vento vai levar os plásticos para longe... é como o tempo que também carrega a gente*”, concluiu a aluna ao término do longa-metragem.

Além de negligenciar a vertente artística, talvez eu tenha subestimado também o potencial de sensibilização conferido pelo cinema.

A cena, pela ótica do pesquisador

Na cena que encerra o longa-metragem, “Kathy”, interpretada pela atriz Carey Mulligan, encontra-se diante de uma paisagem campestre. O plano² é realizado na

¹ Termo encontrado na tradução da obra de Bergala – já citado –, “A hipótese-cinema”, realizada por Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta.

² O termo “plano” está associado às “[...] diversas formas de captar uma cena a partir de uma ideia narrativa, [...] é a área de imagem gravada na qual determinamos o que vai aparecer na tela, de modo que forneça informações suficientes sobre a história que está sendo mostrada ao espectador e possibilite sua compreensão” (MOLETTA, 2014, p. 117)

contraluz, contribuindo com o clima nostálgico experimentado pela personagem. Ela ocupa a tela em “planos fechados³”. A alternância dos planos – revelando a personagem e a paisagem –, percebida em função do trabalho de montagem, permite a identificação de algumas características das tomadas⁴: alguns planos foram executados com a câmera imóvel, estável e possivelmente fixada sobre um tripé. Em outros, com a câmera sendo carregada e manipulada pelo cinegrafista, aumentando a sensação de proximidade física com a personagem, feito associado à aproximação da câmera ao tema fotografado.

Transcorridos 01h34min15seg do filme, a penúltima cena é encerrada com um “plano fechado” (Figura 1). Através de uma parede de vidro de um hospital, íntimos do contexto do filme e da cena, podemos “ver” a fisionomia abatida de “Kathy”. Tem início a narrativa em *off*. “*Faz duas semanas que eu o perdi*”.



Figura 1 – Plano fechado em “Kathy”

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

Em 01h34min19seg, tem início a última cena. Acessamos uma paisagem campestre através de um “plano geral⁵” (Figura 2). A fotografia revela uma estrada

³ O “plano fechado” releva “[...] a personagem dos ombros até a cabeça. Entramos na intimidade dela, nos relacionamos com alguém muito próximo que poderia tocá-la [...]. Esse plano permite entrar nas emoções e nos dramas internos das personagens” (MOLETTA, 2014, p. 68).

⁴ A “tomada” é a “[...] menor unidade de ação dentro da cena, gravada sem corte” (ibidem).

⁵ No “plano geral”, “[...] a câmera vê todo o ambiente onde está o objeto da ação. [...] o universo das personagens. A personagem pode compor o plano geral ou não, mas caso ela faça parte do plano deve-se privilegiar muito mais o ambiente que a personagem, que em geral aparece de forma minúscula, dentro da imagem” (ibidem).

ladeada por uma cerca de mourões de madeira e arame farpado. Os fios de arame sustentam as tiras de plástico que balançam com o vento. Delimitado o ponto de fuga na fotografia, mais para o lado direito uma frondosa árvore. A coloração do céu, sobretudo entre as árvores do lado esquerdo, denuncia as reminiscências do entardecer.



Figura 2 – Plano geral no campo

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

Em 01h34min31seg, um carro surge no lado esquerdo do plano, entre a árvore e os arbustos, rompendo com a aparente inércia do instante filmado (Figura 3).



Figura 3 – Plano geral no campo (entrada do carro)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

A cena se desenrola. “Kathy” desce do automóvel e se posiciona diante do campo, respeitando o limite imposto pela cerca (Figura 4). Temos novamente um “plano geral”.



Figura 4 – Plano geral no campo (“Kathy” desce do carro)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

A narrativa segue em *off*. “Ouvimos” os seus pensamentos. “*Venho aqui e imagino que este é o lugar... onde descansa tudo o que perdi desde a minha infância*”.

Em 01h35min13seg, “Kathy” ocupa a fotografia, em “plano fechado” (Figura 5).



Figura 5 – Plano fechado em “Kathy” (no campo)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

Temos a continuação da narrativa. “*Digo a mim mesma que se fosse verdade... e esperasse o suficiente...*”. Nota-se pelos movimentos impressos no plano que, novamente a câmera é carregada pelo cinegrafista. Neste instante, em 01h35min24seg, temos um corte seguido de um “plano detalhe⁶” (Figura 6). No plano, algumas tiras de plástico presas aos fios de arame da cerca.



Figura 6 – Plano detalhe (a cerca)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

A narrativa é retomada em 01h35min25seg. Acessamos as mesmas configurações do “plano detalhe” anterior (Figura 7). “[...] *uma pequena figura apareceria no horizonte através do campo... e gradualmente iria crescendo, até que eu visse que era o Tommy*”.

⁶ Como o nome sugere, o plano detalhe “[...] mostra detalhes significativos de uma personagem ou de um objeto: [...] é necessário quando o espectador precisa ‘ver’ o que está acontecendo na ação. Assim como revela detalhes, retém informações, ou seja, não mostra o objeto ou o personagem por inteiro” (MOLETTA, 2014, p. 70).



Figura 7 – Plano detalhe (jogo de foco na cerca)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

Em 01h35min35seg, “Kathy” ocupa a cena em “plano fechado” (Figura 8). Segue a narrativa. *“Ele acenaria e talvez me chamasse. Não deixo que a fantasia vá além disso. Não posso permitir”.*



Figura 8 – Plano fechado em “Kathy” (parcialmente frontal)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

Temos um corte e outro “plano detalhe” (Figura 9). Em 01h35min47seg, o plano revela a cerca, com duas tiras de plástico e a continuação da narrativa. *“Não posso permitir. Lembro a mim mesma que tive sorte de ter passado um tempo com ele”.*



Figura 9 – Plano detalhe (ênfase nas tiras de plástico)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

Em 01h35min54seg, “Kathy” é vista de perfil, em “plano fechado” (Figura 10). Do lado esquerdo da fotografia, a curva da estrada de terra. Os elementos em cena parecem saltar de um mesmo matiz de cor. A câmera é carregada pelo cinegrafista e acompanhamos o desfecho da narrativa. *“O que não sei ao certo... é se nossas vidas foram tão diferentes... das vidas das pessoas que salvamos. Somos todos mortais. Talvez nenhum de nós entenda o que passamos... ou sintamos que tivemos tempo o bastante”*.



Figura 10 – Plano fechado em “Kathy” (perfil)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

Em 01h36min21seg, temos outro “plano fechado” em “Kathy” (Figura 11). Ela fecha os olhos. Rosto e lágrimas são tocados pelos raios remanescentes do sol poente. O campo foi revelado como um local em que repousam as suas perdas ao longo da vida.

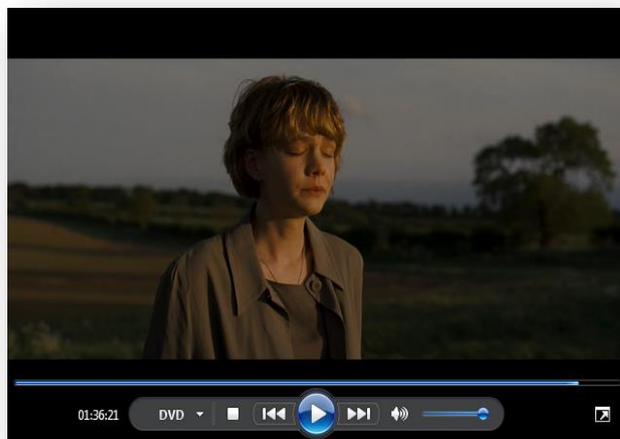


Figura 11 – Plano fechado em “Kathy” (olhos fechados)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

Em 01h36min23seg, assistimos ao esmaecer da fotografia, indicando o término do filme. No “plano detalhe” (Figura 12), o movimento de duas tiras de plástico, presas em dois fios de arame. Temos um corte final e, na sequência, o revelar dos créditos finais.



Figura 12 – Plano detalhe (ênfase nas tiras de plástico)

Fonte: Imagem capturada do longa “Never let me go”.

A cena, pela ótica da aluna

Os créditos finais se revelavam em slides coloridos, ao som da *soundtrack* assinada por Rachel Portman (2010). Ainda absorto entre os pensamentos propiciados pelo longa-metragem, sugeri que os alunos se expressassem com relação ao filme assistido. Percebi, então, o tamanho da minha distração. O grupo estava emudecido e visivelmente emocionado, até que, uma aluna rompeu a inércia daquele momento, formulando a conclusão já apresentada. *“Acho que esses plásticos na cerca representam a gente... representam a vida que é passageira. Um dia, o vento vai levar os plásticos para longe... é como o tempo que também carrega a gente”*.

O episódio relatado, um dos momentos mais emocionantes que eu já vivenciei na escola, no contexto das minhas práticas educativas, ocorreu durante um dos encontros cinematográficos organizados no contraturno, no primeiro semestre de 2014. Na ocasião, a UE ainda não contava com um espaço fixo destinado à exibição de filmes. Comumente, os encontros ocorriam na biblioteca ou em alguma outra sala disponível durante os horários combinados.

É preciso justificar a extensa e intencional “leitura” acerca do fragmento apresentado na seção “A cena, pela ótica do pesquisador”, precedendo a segunda, “A cena, pela ótica da aluna”, que revela o comentário proferido pela discente após o término do longa-metragem.

Ao rememorar as minhas lembranças associadas ao cinema no espaço escolar, na condição de aluno da Educação Básica, é possível afirmar sem o receio de parecer injusto: todas as experiências que envolveram a utilização de filmes em sala de aula – e foram poucas! – prestavam favores aos diferentes componentes curriculares na ilustração dos conteúdos. Ainda que se trate de uma relação possível, ao servir apenas enquanto recurso ilustrativo, acaba inibindo outras formas de abordagem do cinema, principalmente naquilo que tange à sua dimensão enquanto arte e o seu potencial na educação para a sensibilidade. Afinal, quais são as potencialidades da imagem?

A imagem em movimento do cinema não apenas pretende a reprodução do “real”, mas nos faz entrar em outra dimensão espaço-temporal, criando um jeito novo de conhecer só possível através do olho da câmera de cinema: a escrita da imagem cultiva um novo regime de sensibilidade. O movimento no cinema não está na evidência das imagens moventes na tela. Na arte cinematográfica o que dá a ver é o caráter virtual da imagem. Virtualidade que é, na imagem dada, o

atravessamento do que nela não está e não pode ser dado. O que toca nossa sensibilidade, entre outras coisas, é essa franja de indeterminação que, em cada imagem ou sequência fílmica, reinventa o tempo e se configura como princípio ontológico que permite considerar que o cinema é forma do tempo e implica a organização do espaço-tempo em *acontecimento*. O cinema pensa com imagens referenciadas no mundo e provoca uma inflexão filosófica, pois desloca o sujeito do centro dos processos. Tal descentramento transforma as identidades construídas em processos relacionais, múltiplos e contingentes – não mais categorias fixas, essenciais e naturais (MEDEIROS, 2012, pp. 46-47, grifo do autor).

Por outro lado, optar pelo discurso “linguageiro”, como já foi dito, aquele que pretende apontar e nomear alguns códigos cinematográficos a partir da análise fílmica, não implica necessariamente no reconhecimento da dimensão artística de um determinado filme. Recuperando a citação de Bergala (2008), à escola muitas vezes basta que os filmes selecionados veiculem algum assunto de relevância, servindo, conseqüentemente, de tema gerador de debates entre os alunos.

Ao longo do meu percurso diante do cineclube, por muito tempo lancei mão de uma abordagem essencialmente voltada à nomeação dos planos e dos movimentos de câmera, fazendo uso de um modelo engessado de análise, como este apresentado nas linhas sobreditas. E foi preciso ouvir com atenção o que aquela aluna e os demais tinham por dizer para que eu pudesse tropeçar nestas contradições e refletir acerca das minhas práticas, sobretudo ao me propor dialogar com o cinema na escola. Ainda no que tange ao aspecto “linguageiro”,

[...] ele pode também facilmente levar a uma denegação da realidade do cinema como arte impura, isto é, como “língua escrita da realidade” segundo Pasolini. Perde-se também uma parte essencial do cinema se não se fala do mundo que o filme nos faz ver ao mesmo tempo em que se analisa como ele nos mostra e reconstrói esse mundo. [...] O linguismo amputa o cinema de uma de suas dimensões essenciais, que o distingue das outras artes, a de “representar a realidade através da realidade” (BERGALA, 2008, pp. 38-39).

Talvez possamos acrescentar ao mapeamento dos planos: no “plano detalhe” que encerra o filme (Figura 12), acompanhamos o movimento de duas tiras de plástico, presas em dois fios de arame. Comprometido com outros detalhes e com a história propriamente dita, eu não vi nada além disso. Uma cerca, dois fios de arame e duas tiras de plástico, afinal, são estes os elementos que a fotografia exhibe. Já a aluna em questão, acompanhando o desfecho do longa-metragem, viu na composição uma possibilidade de

metáfora, realizando uma leitura da cena que eu não teria feito, atribuindo outros sentidos para a imagem apresentada, para além dos elementos explícitos.

Ao desvelar os elementos sensíveis da cena, a aluna não recorreu aos termos utilizados na denominação dos planos, por exemplo, mas não podemos negar que, na condição de espectadora, ela carrega em si o histórico de outras experiências com o cinema, apresentando, portanto, familiaridade com as imagens em movimento. Além de ter causado grande comoção entre os alunos, o comentário serviu de fomento para um diálogo promissor sobre as diferentes concepções de morte e de vida, sua fragilidade, efemeridade e os fascínios da consciência humana.

O percurso descrito e seus desdobramentos serviram e ainda servem de temática de pesquisa em meu processo de formação continuada. Já os “encontros cinematográficos” seguem ocorrendo no contraturno, com vistas a regulamentação do cineclube – instaurado no segundo semestre de 2014 –, cadastrando-o junto ao “Conselho Nacional de Cineclubes” (CNC).

Entre as definições encontradas, optamos por fazer uso daquela que é veiculada pelo sítio eletrônico do CNC⁷. Entende-se por “cineclube” os “espaços democráticos, sem fins lucrativos que estimulam o público a ver e discutir cinema. E, através dele, refletir sobre a realidade”.

São objetivos de um cineclube, ainda em consonância com as informações disponibilizadas pelo CNC, possibilitar a reflexão sobre a linguagem cinematográfica, a experiência com o uso do cinema enquanto ferramenta da educação e o diálogo entre todos aqueles que se interessam pelo cinema sob o caráter de arte transformadora. Nas palavras de Souza (2010):

A principal atividade do cineclube é a de promover a exibição de filmes escolhidos, não com finalidade patrimonial, mas com objetivos culturais, instigante de discussões críticas e exposição à multiplicidade de universos simbólicos, e também educacionais, ao cumprir uma função pedagógica de leitura e análise filmística. Igualmente promovem a liberdade de expressão cultural, pois assistir a filmes é essencial para se fazer filmes, assim como ler é essencial para escrever (SOUZA, 2010, p. 220).

Os encontros realizados no cineclube da escola também serviram de subsídio – através da realização de algumas oficinas – para a elaboração de pequenos filmes,

⁷ Disponível em: <<http://www.cineclubes.org.br/secao/250-cineclubes-espacos-culturais>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

produzidos pelos alunos participantes, convergindo novamente para as possibilidades de criação conferidas pelo cinema.

O contato com a proposta “minuto Lumière”, enunciada por Bergala (2008), ocorreu no mês de novembro de 2015, na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, na ocasião da minha participação no “II Seminário de Pesquisas em Artes, Cultura e Linguagens”, com a apresentação do trabalho denominado “O espaço da linguagem cinematográfica na escola”, no grupo de trabalho (GT) “Cinema e Educação”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens, no Instituto de Artes e Design (IAD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A proposta mencionada – “minuto Lumière” – faz referência às imagens produzidas pelos irmãos Lumière, inventores do cinematógrafo no ano de 1895. Os fotogramas captados pelo dispositivo, quando projetados, criavam uma ilusão de movimento, resultando em filmes que atingiam em média, um minuto de duração. Coube aos alunos, a realização de planos de um minuto, como um retorno ao ato que teria iniciado a produção dos primeiros filmes da história do cinema.

O diálogo com os pesquisadores da temática e proponentes do minicurso “Cinema na escola: iniciativas à luz (e à margem) da Lei 13.006/2014”, a saber, Glauber Resende Domingues e Maria Leopoldina Pereira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi de extrema relevância no processo de ressignificação das minhas práticas voltadas ao cinema. São recentes, portanto, o meu esforço e as tentativas de privilegiar a dimensão artística do cinema ou, em outras palavras, do cinema como arte, sem descuidar, entretanto, de seu potencial educativo. Do mesmo modo, as experiências com a criação – ou com a passagem ao ato criativo – também são recentes.

Em síntese, toda a vivência apresentada, estreitou e ainda estreita não apenas a minha relação com o cinema, mas também com os alunos que frequentam o cineclube. É válido mencionar que este público é constituído por alunos da UE, pertencentes ou não às turmas para as quais eu leciono.

Em sala de aula, na condição de professor de ciências, venho observando que a participação discente nas discussões relacionadas aos conteúdos do componente curricular, tem maior incidência por parte daqueles que comparecem aos encontros cinematográficos e, da mesma forma, contribuem com os debates promovidos. Reconhece-se, então, a relevância de se investir na legitimação do cineclube e no fomento das atividades desenvolvidas nos encontros realizados, com o intuito de possibilitar não apenas o contato com o cinema – sob a perspectiva do espectador –, mas de favorecer a

experimentação, o ato criativo e a partilha destas experiências, dando voz aos discentes em todos os espaços escolares, sobretudo, nas salas de aula.

Se o cinema possibilita a expressão de diferentes concepções de realidade, a mensagem veiculada também é passível de inúmeras interpretações, sob o resguardo da subjetividade de seus idealizadores e espectadores. O exercício de apreender o que dizem os filmes e o que os espectadores dizem deles, pode ser compreendido como uma das experiências educativas mais prolíferas conferidas pelo cinema (COUTINHO, 2005).

Depois do episódio relatado, o meu maior esforço diz respeito à tentativa de ouvir o que os alunos desejam dizer, nos espaços formais e não formais de ensino, sobretudo durante os encontros cinematográficos ou nas práticas que possam dialogar com as especificidades do cinema concebido como arte.

O ensino da arte constitui-se como fundamental integrante no processo de formação do ser humano, pois a relação entre a obra de arte e o sujeito permite o desencadeamento de um processo reflexivo fundamental na construção social do indivíduo. Possibilita que o sujeito participe de vivências estéticas que o estimule a repensar seu cotidiano, colaborando com a ampliação de seu conhecimento de mundo, do outro e de si. No mundo contemporâneo, onde o poder é exercido, muitas vezes, pela mídia e pela publicidade, somos desafiados a compreender imagens que se colocam como reconstituições simbólicas do real fetichizado. Portanto, nesse contexto, consideramos que o processo reflexivo originado pela reação do sujeito com a obra de arte é fundamental para colaborar com a transformação das estruturas alienantes, proporcionando uma nova atitude diante dos acontecimentos cotidiano (CHISTÉ, 2015, p. 47).

Reconhecida a relevância do cinema enquanto um possível aliado da educação, propomos a reflexão acerca das possibilidades que se desdobram a partir do contato com a linguagem cinematográfica, no sentido de potencializar a recepção crítica das obras assistidas e da produção fílmica, evidenciando aqui, novamente, o ato criativo ou a passagem ao ato com a produção de pequenos filmes.

Esperamos que as experiências aqui compartilhadas, sobretudo as falas dos alunos quando se referem à relação estabelecida com o cineclube e com as possibilidades de experimentação ou o ato criativo – seja ele individual ou coletivo –, desdobramentos provenientes do contato com a linguagem cinematográfica em constituição, possam auxiliar no processo de reconhecimento e ressignificação da relação “cinema e educação”, assegurando um espaço efetivo para o cinema na escola e transpassando o estigma de “cinema ilustrativo”. Em síntese, a instauração de um cineclube e a passagem ao ato

criativo, são, portanto, possibilidades de entrada do cinema na escola. Apresentaremos, ainda, os filmes produzidos por uma turma de alunos do EF II que frequentam os encontros promovidos pelo cineclube de uma escola pública municipal, a partir das experiências vivenciadas com a linguagem cinematográfica.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Trad. Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Catarse e ensino de arte. *Palíndromo*, Santa Catarina, v. 7, n. 14, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/6821/4872>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

COUTINHO, Laura Maria. *Refletindo sobre a linguagem do cinema*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância/MEC, 2005 (Boletim).

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de; *Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação*. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012. Disponível em <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Imagens-Educativas-do-Cinema.pdf>>. Acesso em: 16. dez. 2016.

SOUZA, Allan Rocha de; *Os direitos culturais e as obras audiovisuais cinematográficas: entre a proteção e o acesso*. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em <http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1726>. Acesso em: 11. abr. 2017.

1 UM “TRAVELLING” PELA HISTÓRIA DO CINEMA

O pai de Hugo disse que tinha adentrado a sala escura e, na tela branca, havia visto um foguete voar para dentro de um olho desenhado na cara da Lua. Seu pai falou que nunca tinha experimentado sensação parecida. Era como ver seus sonhos em pleno dia.

(Brian Selznick, A invenção de Hugo Cabret)

A necessidade de registrar as atividades do cotidiano parece acompanhar o homem desde os primórdios da história da humanidade. A arte rupestre – sob o resguardo de diferentes interpretações –, situada no Período Paleolítico, pode ser apontada como um exemplo deste suposto anseio.

O salto cronológico entre as pinturas e as gravuras parietais, datadas de cerca de 40 000 anos atrás, até as primeiras experiências com a imagem em movimento, nos anos iniciais do século XX, é gigantesco. Embora o espaço de tempo seja menor, é nítido o salto qualitativo entre as primeiras imagens que inauguraram o legado cinematográfico e o cinema atual. Este avanço é atribuído principalmente à consolidação da indústria do cinema, à evolução dos dispositivos de captação, exibição e reprodução de imagens e ao desempenho dos estúdios cinematográficos.

Não caberia neste capítulo, mesmo que em nível de síntese, a construção de um panorama histórico desta arte que está próxima de somar doze décadas de existência. Entretanto, consideramos necessário apresentar alguns recortes, sobretudo daqueles que compreendem desde o surgimento dos aparelhos utilizados na projeção dos primeiros filmes, o fervor inventivo do cinema de Méliès, até os preceitos da montagem soviética, que instaura, por assim dizer, a linguagem cinematográfica.

É quase incontestável a relação de intimidade estabelecida entre o cinema e a sociedade ao longo da história. Anunciado o cinematógrafo, o cinema espalhou-se rapidamente pela Europa, Estados Unidos e América Latina. Enquanto mecanismo de entretenimento em massa parece evoluir – e o faz, de fato – desde o seu advento, atentando-se principalmente à recepção do grande público. É tênue, entretanto, a linha que o separa de sua consolidação sob a alcunha de “arte” e a sua apropriação e manipulação pela indústria do entretenimento com o intuito de promover lucros.

Segundo Martin (2013, p. 11), “a própria natureza do cinema oferece muitas armas contra ele”. O cinema é “fragilidade”, “futilidade” e “facilidade”. O autor, em nível de

crítica, ainda discorre sobre o caráter tendencioso que envolve a produção cinematográfica. Para ele, o cinema é:

[...] *fragilidade*, por estar preso a um suporte material extremamente delicado e suscetível aos estragos dos anos; por ser objeto de registro legal somente há pouco tempo, e porque o direito moral dos seus criadores é mal reconhecido; por ser considerado antes de tudo uma mercadoria, e porque o proprietário tem o direito de destruir os filmes como bem lhe aprouver; por submeter-se aos imperativos dos capitalistas, e porque em nenhuma outra arte as contingências materiais têm tanta influência sobre a liberdade dos criadores.

[...] *futilidade*, por ser a mais jovem de todas as artes, nascida de uma técnica comum de reprodução mecânica da realidade; por ser considerado pela imensa maioria do público uma simples diversão que se frequenta sem cerimônia; porque a censura, os produtores, os distribuidores e os exploradores podem cortar os filmes à vontade; porque as condições do espetáculo são tão lamentáveis que a “sessão contínua” permite ver o fim antes do começo, e numa tela que não corresponde ao formato do filme; porque em nenhuma outra arte o consenso crítico é tão difícil de alcançar, e porque todo mundo se julga autorizado, quando se trata de cinema, a arvorar-se em juiz.

[...] *facilidade*, por apresentar-se geralmente sob a capa do melodrama, do erotismo ou da violência; por consagrar, numa grande parte de sua produção, o triunfo da estupidez; porque é, nas mãos dos poderosos do dinheiro que o dominam, um instrumento de imbecilização... (MARTIN, 2013, p. 12, grifos do autor).

Andrew (2002, p. 13), em notas introdutórias, ao enunciar algumas justificativas para o interesse pelo estudo das teorias do cinema, temática de sua obra, alerta-nos para uma possível experiência de desencanto. Para o autor, reconhecido o prazer de compreender o “fenômeno” em questão, a apropriação de conhecimentos pertinentes à temática não garante um maior aprofundamento na apreciação desta arte. Ao contrário, a compreensão de como o cinema funciona pode comprometer “o prazer original irrefletido” daqueles que frequentam as salas de exibição.

Observado o convite à cautela, o fato é que, transcorridos aproximadamente cento e vinte anos de existência, a invenção que se deu de maneira concomitante sob as mãos de diferentes colaboradores e entusiastas, associada ao fenômeno da persistência retiniana⁸ – essencial ao efeito ou à ilusão de continuidade entre os fotogramas –, segue exercendo um misto de fascínio e encantamento sobre os seus espectadores: desde os

⁸ A visão é capaz de reter por uma fração de segundo as imagens que são captadas pela retina. Deste modo, a ilusão do movimento é assegurada através de uma sequência de fotos que decompõem o movimento do tema filmado, quando esta mesma sequência é exibida na mesma velocidade com que foram captadas.

menos pretenciosos, que buscam no cinema uma forma de entretenimento, até aqueles que se debruçam cautelosamente sobre ele como temática de pesquisa.

Há mais de meio século, pessoas em todo o mundo vão ao cinema, atraídas pela fascinação misteriosa de imagens que parecem vivas, projetadas sobre uma tela em uma sala escura. Lá vão para relaxar o espírito e distrair-se, da mesma forma que lêem livros ou escutam música. Mas, conquanto livros e músicas sejam amiúde discutidos e considerados como arte, o cinema, na maior parte, continua a ser apenas cinema. Há algo tão casual a respeito de assistir a um filme! De algum modo, é demasiado divertido, demasiado popular para ser equiparado às artes. Assim, lançou raízes não em virtude de suas obras-primas ocasionais, mas em virtude do modo como conta uma estória, mostra a vida, estimula o coração e a imaginação de quem a êle assiste. E foi essa duradoura afeição de platéias de todo o mundo pelo cinema que proporcionou a diretores, produtores e inventores o estímulo que os levou a evoluir das primeiras e trêmulas imagens e alcançar o virtuosismo técnico e o poder emocional do filme moderno. Através de sessenta anos de tentativas e erros, de sucessos e fracassos de bilheteria, a novidade de 1895 transformou-se na arte do século XX⁹ (KNIGHT, 1970, p. 1).

De acordo com Turner (1997), não apenas os irmãos franceses, Auguste e Louis Lumière – apontados entre outros nomes como os precursores do cinema –, mas também, Thomas Edison, nos Estados Unidos, não previram no início de suas experimentações com a realização e a projeção dos primeiros filmes o posterior rumo e a finalidade daquilo que constitui hoje o que denominamos de “sétima arte”. Acreditavam que a possibilidade de produção de imagens animadas atenderia mais às necessidades da pesquisa científica, como um instrumento de registro, do que a instauração de uma indústria do entretenimento.

A novidade dos anos iniciais do século XX surgiu no âmago de outras invenções e até que encontrasse um espaço próprio, circulava por diferentes ambientes, integrado às programações voltadas à diversão popular. Nem de longe se assemelharia à forma que vem assumindo, posto que, em essência, o cinema é “movimento”, é “transição”.

No começo do século XX, o cinema inaugurou uma era de predominância das imagens. [...] quando apareceu, por volta de 1895, não possuía um código próprio e estava misturado a outras formas

⁹ Sabe-se que o cinema, adotando como marcos históricos o ano de 1895 e a exibição dos primeiros filmes, decorrentes de experiências fortuitas com a utilização dos protótipos responsáveis pela captação e projeção de imagens, caminha rumo aos seus cento e vinte anos de existência. Apesar da data de publicação da obra citada, o texto em si, em sua totalidade, permanece atual. Optamos, nas citações diretas, por manter as convenções ortográficas próprias do período de sua publicação.

culturais, como os espetáculos de lanterna mágica, o teatro popular, os cartuns, as revistas ilustradas e os cartões-postais. Os aparelhos que projetavam filmes apareceram como mais uma curiosidade entre as várias invenções que surgiram no final do século XIX. Esses aparelhos eram exibidos como novidade em demonstrações nos círculos de cientistas, em palestras ilustradas e nas exposições universais, ou misturados a outras formas de diversão popular, tais como circos, parques de diversões, gabinetes de curiosidades e espetáculos de variedades (COSTA, 2012, p. 17).

Para Knight (1970, p. 3), o cinema resultou da relação indissociável entre “os três vértices da criação cinematográfica – o inventor, o artista, e o homem de negócios”. O advento e o aperfeiçoamento dos inúmeros aparatos tecnológicos destinados à captura e a projeção de imagens, a apropriação, a manipulação e a ressignificação das possibilidades oferecidas por tais ferramentas pelas mãos dos diretores e, por fim, o empreendedorismo tendencioso da indústria do entretenimento, associados às manifestações expressas pelo público, fomentaram inúmeras possibilidades e ainda o fazem, acrescentando novos marcos à história da sétima arte.

Em tempos em que é preciso pagar por um valor abusivo pelo acesso às salas de projeções para assistir aquilo que convém aos monopólios, caprichos e interesses econômicos das grandes distribuidoras cujo controle é soberano e absoluto, o ato de frequentar o cinema parece não caber ou se adequar à alcunha de “programa” e/ou “atração popular”. Em contrapartida, se de um lado a convergência e a portabilidade midiática do formato digital e a pirataria parecem representar uma ameaça ao futuro do cinema, de outro, devemos considerar a facilidade de acesso, via *internet*, por exemplo, aos mais variados títulos já produzidos. Tal pensamento permite a elaboração de uma confortável ideia de democratização do acesso à produção fílmica, uma alternativa de efeito paliativo, afinal de contas, não são todos os municípios brasileiros que contam com os serviços prestados pelas salas de exibição, tampouco com a cobertura da *internet*.

Segundo Araujo (1995, p. 7), esta facilidade de acesso às imagens suscita a crença de que “não existe entre os filmes e a nossa vida uma separação objetiva, e que os filmes apenas reproduzem fatos da realidade, de maneira mais ou menos agradável, mas apenas isso”. Reside aí a dificuldade de desvelar a nossa empatia por determinados filmes em detrimento de outros.

Mesmo que o ato de frequentar o cinema possa ganhar ares de atividade banal ou esteja circunscrito apenas à esfera do entretenimento, as entrelinhas desta ação revelam as minúcias de uma cerimônia que se estende a partir do momento em que o espectador

compra o seu bilhete e se acomoda em uma poltrona, enveredando-se pelos caminhos dos detalhes técnicos e das convenções da linguagem cinematográfica. Sim, às vezes de olhos fechados, em razão do medo, da aversão ou mesmo da fadiga, em outras, de olhos escancarados, em função do encantamento, do reconhecimento, da projeção de si nos personagens, ou da surpresa, até o término do filme e o retorno desta experiência quase onírica, de um sonho que se sonha acordado, no escurinho de uma sala qualquer.

Tudo isto constitui um complexo ritual a que chamamos de cinema e que envolve mil e um elementos diferentes, a começar pelo seu gosto para este tipo de espetáculo, a publicidade, pessoas e firmas estrangeiras que fazem e investem dinheiro em filmes, firmas distribuidoras que encaminham os filmes para os donos das salas e, finalmente, estes, os exibidores que os projetam para os espectadores que pagaram para sentar numa poltrona e ficar olhando as imagens na tela. Envolve, também a censura, processos de adaptação do filme aos espectadores que não falam a língua original. Mas em geral, não pensamos nesta complexa máquina internacional da indústria, do comércio e controle cinematográfico; para nós, cinema é apenas essa estória que vimos na tela, de que gostamos ou não, cujas brigas ou lances amorosos nos emocionaram ou não (BERNADET, 1981, p. 9).

Gilmour (2009, p. 75), crítico de cinema, ao discorrer sobre a relação com o filho adolescente e a tentativa de educá-lo através do uso de filmes, incita-nos, em diferentes momentos, à reflexão já mencionada anteriormente, ainda que não seja este o objetivo de sua obra. Por qual razão nos simpatizamos com determinados filmes enquanto refutamos outros? A resposta parece dizer respeito não apenas a nossa capacidade de projetar nas histórias contadas, nos atores e nas personagens as nossas emoções e desejos mais íntimos e secretos, mas a forma com a qual os idealizadores contam a história que ocupa a grande tela. Este que não é apenas um mero detalhe, figura entre os fatores determinantes de nossa aceitação ou repúdio. “Alguns filmes são decepcionantes quando revistos; você devia estar apaixonado ou com o coração partido, [...] magoado com alguma coisa quando assistiu pela primeira vez, porque depois, vistos de uma perspectiva diferente, eles não têm nenhuma mágica”.

Indicar filmes às pessoas é um negócio arriscado. De certa forma, é algo tão revelador quanto escrever uma carta para alguém. Mostra como você pensa, aquilo que o motiva, e algumas vezes, pode mostrar como você acha que o mundo o enxerga. Então, quando você recomenda um filme a um amigo, e diz: “Ah, é bom demais, você vai adorar”, é uma experiência desconcertante quando você o encontra no dia seguinte e

ele diz: “Você achou aquilo engraçado?” (GILMOUR, 2009, pp. 187-188).

Evidentemente, a familiaridade com a imagem em movimento e com a narrativa cinematográfica, foi construída, reinventada e ressignificada ao longo do tempo e encontra ressonância na própria história do cinema. É possível afirmar que, muita coisa mudou no último século, exceto o grande deslumbre conferido pela telona. A familiaridade mencionada, aquela que experimentamos diante do produto final, o filme em si, não revela o esforço despendido na elaboração da obra. Em tempos idos, na ocasião da exibição do filme “L’arrivée d’un train à la Ciotat” (A chegada do trem na estação de Ciotat), dos irmãos Lumière (1895), em Paris, os espectadores teriam reagido com grande espanto, diante da possibilidade que seria fatal: um acidente envolvendo o trem que ganhava a tela em direção a plateia.

Como já afirmamos, o cinema parece ter decorrido de um antigo interesse da humanidade pela captação ou registro da realidade através de imagens. São muitos os nomes associados às primeiras elucubrações e experiências envolvendo a produção de imagens em movimento. Evidentemente alguns nomes ganharam grande notoriedade, o que não destitui do cinema o caráter de invenção coletiva. Decerto, apontar um único nome na condição de responsável pelo advento do cinema seria inapropriado.

Não existiu um único descobridor do cinema, e os aparatos que a invenção envolve não surgiram repentinamente num único lugar. Uma conjunção de circunstâncias técnicas aconteceu quando, no final do século XIX, vários inventores passaram a mostrar os resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento: o aperfeiçoamento nas técnicas fotográficas, a invenção do celuloide (o primeiro suporte fotográfico flexível, que permitia a passagem por câmeras e projetores) e a aplicação de técnicas de maior precisão na construção dos aparatos de projeção (COSTA, 2012, p. 18).

Pede-se aqui – antes de seguir com a leitura – um exercício de imaginação, de modo que seja possível conceber a imagem de um cinegrafista que executa com a câmera o movimento de *travelling*¹⁰ horizontal sobre a *dolly*¹¹. É desta forma que pretendemos nos aproximar dos excertos que serão apresentados. Como já foi mencionado, os fatos

¹⁰ Câmera em movimento na *dolly* acompanhando, por exemplo, o andar dos atores, na mesma velocidade. Também, qualquer deslocamento horizontal da câmera. (MACHADO, Jorge (org.). *Vocabulário do roteirista*. Disponível em: <<http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/vocabulario.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2015.).

¹¹ Veículo que transporta a câmera e o operador, para facilitar a movimentação durante as tomadas (ibidem).

selecionados não visam a cobertura, mesmo que parcial, dos mais de cem anos da história do cinema. Espera-se, entretanto, tornar possível a compreensão de algumas contribuições decisivas que resultaram na consolidação da linguagem cinematográfica.

O ano de 1895 é apontado por muitos pesquisadores, entre os quais, Knight (1970), Bernadet (1981), Martin (1990), Araujo (1995), Kemp (2011) e Costa (2012) como um marco na história do cinema. Destaca-se neste período inicial, a exibição dos primeiros filmes: registros da trivialidade cotidiana e de situações que se aproximam do sensacionalismo. Estes pequenos filmes, fragmentos da realidade aprisionada, lapsos eternizados, foram creditados a nomes já conhecidos na época em função de outras realizações. Thomas Alva Edison, na América, Auguste Marie Lumière e Louis Nicholas Lumière, na França e Robert Paul, na Inglaterra, são apontados como os precursores de maior relevância.

Não podemos deixar de evidenciar que, as primeiras projeções cinematográficas só ocorreram a partir da compreensão e do domínio de princípios essenciais pertinentes a fotografia. No período que compreende os anos de 1822 a 1839, destacam-se as contribuições dos franceses Joseph Nicéphore Niepce e Louis Jacques Mandé Daguerre. Posteriormente, George Eastman, fundador da Kodak, apropriou-se dos princípios enunciados por Niepce e Daguerre e apresentou o seu protótipo de câmera fotográfica e aperfeiçoou, na sequência, o filme fotográfico.

O britânico Peter Mark Roget, também é mencionado na bibliografia consultada em reconhecimento de seus estudos e da elaboração da teoria sobre o fenômeno da persistência retiniana, em 1824. Este princípio foi utilizado em inúmeros dispositivos óticos que recorriam à ilusão do movimento, antes mesmo do domínio das técnicas que hoje são próprias da fotografia.

De acordo com Knight (1970, p. 4), vários cientistas, na Europa, prontificaram-se a submeter a testes a teoria enunciada por Roget, comprovando a premissa elementar de seu estudo, “[...] a de que, em virtude de alguma peculiaridade da vista, a imagem é retida por uma fração de segundo a mais do que realmente aparece”. Esta constatação teria alavancado o rumo das pesquisas em direção ao cinema.

As primeiras exibições de filmes com uso de um mecanismo intermitente aconteceram entre 1893, quando Thomas A. Edison registrou nos EUA a patente de seu quinetoscópio, e 28 de dezembro de 1895, quando os irmãos Louis e Auguste Lumière realizaram em Paris a famosa demonstração, pública e paga, de seu cinematógrafo (COSTA, 2012, p. 18).

Thomas Alva Edison e William Kennedy Laurie Dickson, contribuíram significativamente com o desenvolvimento da câmera fotográfica, otimizando o tempo de obtenção das fotografias, necessidade já apontada por outros entusiastas.

Em 1888, logo após a criação do fonógrafo, um instrumento que permitia a gravação e a reprodução de som em cilindros de cera, inspirado pelas experiências fotográficas de Eadward James Muybridge e John Dove Isaacs – cujas fotografias registraram uma corrida de cavalos a partir da distribuição sucessiva de câmeras fotográficas ao longo de uma pista –, Edison incumbiu o seu assistente pela criação de um dispositivo que pudesse potencializar a função do fonógrafo, combinando os sons gravados com as fotografias obtidas.

Dickson não apenas aceitou o desafio proposto por Edison, como também apresentou em 1889 o quinetoscópio, um dispositivo que permitia a movimentação dos filmes fotográficos, desenvolvidos por Eastman, no interior da câmera, através de um sistema mecânico de rodas dentadas. Apresentou no mesmo ano um vídeo curto em que ele próprio era o elemento principal. Além de se movimentar, aparecia falando nas imagens captadas, façanha que pode ser considerada como a primeira apresentação de um filme e a estreia do cinema falado (KNIGHT, 1970, p. 6).

Em 1889, depois de ter visto a câmera de Étienne-Jules Marey em Paris, Edison encarregou uma equipe de técnicos supervisionada por William K. L. Dickson de construir máquinas que produzissem e mostrassem “fotografias em movimento” (*motion pictures*). Em 1891, o quinetógrafo e o quinetoscópio estavam prontos para ser patenteados. O quinetoscópio possuía um visor individual através do qual se podia assistir, mediante a inserção de uma moeda, à exibição de uma pequena tira de filme em *looping*, na qual apareciam imagens em movimento de números cômicos, animais amestrados e bailarinas. O quinetógrafo era a câmera que fazia esses filmetes. O primeiro salão de quinetoscópios, com dez máquinas, cada uma delas mostrando um filme diferente, iniciou suas atividades em abril de 1894 em Nova York (COSTA, 2012, pp. 18-19, grifos da autora).

Motivado inicialmente pela possibilidade de reverter lucros com a disseminação de sua invenção e negligenciando o potencial do dispositivo, bem como as possíveis formas de uso, principalmente a projeção cinematográfica, Edison limita o quinetoscópio ao que talvez possamos chamar de protótipo de um caça-níqueis.

Os filmes que alimentavam os quinetoscópios foram produzidos nos fundos de seu laboratório, em New Jersey, no primeiro estúdio cinematográfico do qual se tem conhecimento, o Black Maria, nome dado em alusão aos carros de polícia da época, pois

foi inteiramente pintado de preto. O Black Maria tinha um teto retrátil, para facilitar a entrada da luz do dia, matéria-prima da fotografia (COSTA, 2012, p. 19).

Êle obtivera considerável êxito com fonógrafos que funcionavam à base de inserção de moedas de pequeno valor. Julgava, por isso mesmo, que um dispositivo similar, que oferecesse uma rápida imagem por um tostão, asseguraria lucros regulares à sua invenção. O Kinetoscope era um espetáculo visual em que se fazia passar um rolo contínuo de filme de mais ou menos 1,50 m de comprimento. Durante algum tempo, os aspectos sonoros foram negligenciados enquanto Edison e seus ajudantes se concentravam em fornecer as máquinas de temas de um minuto, – fotografados em 1893 no “Black Maria”, [...] em West Orange. Por volta do outono de 1894, salas de espetáculos haviam surgido em todos os Estados Unidos e pouco depois apareciam também na Europa. [...] ao que parece, o inventor não teria depositado muita confiança nas possibilidades a longo prazo da máquina. Em 1891, ao requerer as patentes da câmara movida à bateria e de Kinetoscope, esqueceu de pagar um “copyright” internacional. Dentro de alguns anos êle lamentaria a negligência (KNIGHT, 1970, p. 7).

Ainda em consonância com Knight (1970), a invenção de Edison e Dickson foi copiada e aperfeiçoada por Paul, na Inglaterra. Este apresentou uma versão reduzida e portátil do quinetoscópio, uma câmara movida a mão através de uma manivela. O quinetoscópio também teria sido fonte de inspiração aos irmãos Lumière, na França, resultando na invenção do cinematógrafo, dispositivo que permitia não apenas a obtenção de imagens, mas também, a impressão e a projeção das mesmas. Em Berlim, no mesmo período, surgia pelas mãos de Max Skladanowsky e Emil Skladanowsky, o bioscópio, também inspirado no quinetoscópio. Estava firmada, então, a base tecnológica, instrumental e funcional que daria origem ao cinema, inventado simultaneamente em diferentes países, a partir da inquietação, persistência e contribuição de diferentes colaboradores.

Sabe-se que os irmãos Lumière não foram os primeiros a fazer uma exibição de filmes pública e paga. Em 1º de novembro de 1895, dois meses antes da famosa apresentação do cinematógrafo Lumière no Grand Café, os irmãos Max e Emil Skladanowsky fizeram uma exibição de 15 minutos do bioscópio, seu sistema de projeção de filmes, num grande teatro de vaudeville em Berlim (COSTA, 2012, p. 19).

Enquanto os irmãos Lumière já realizavam projeções públicas fazendo uso do cinematógrafo, Edison ainda tentava ajustar um projetor que fosse de fato funcional. Em 1896, o anúncio de que o cinematógrafo dos Lumière chegaria aos Estados Unidos, serviu

de mola propulsora para que Edison desse início à fabricação do vitascópio, um projetor inventado por Thomas Armat e Francis Jenkins. Da mesma forma que se tornaram os detentores dos direitos de venda do quinetoscópio, desde 1894, Norman Raff e Frank Gammon também se responsabilizaram pela comercialização do vitascópio e dos filmes que alimentavam o aparelho (COSTA, 2012, p. 20).

Como já foi mencionado em parágrafos anteriores, o cinema surge intrinsecamente associado à fotografia. Deste modo, as limitações inicialmente impostas pelas câmeras e pelos filmes virgens repercutiram diretamente nas possibilidades de criação dos primeiros filmes. E no processo de realização dos filmes, não havia uma distinção objetiva entre diretores e fotógrafos.

Não se pensava ainda em “autores”; “criadores” eram aqueles que sabiam manejar uma câmera e usavam sua habilidade para fazer um filme curto sobre qualquer assunto. [...] o diretor era sempre o fotógrafo – e vice-versa. Ele escolhia o tema e a maneira de fotografá-lo, o que implicava na distância em relação a esse objeto focado e, no caso de profissionais mais habilidosos ([...] havia sido criada, pela necessidade, uma nova ocupação), em procedimentos que tornavam essa captura de imagens mais atraente. Pode-se imaginar, como exemplo, a admiração das plateias de então por um plano feito pelo operador de câmera (uma expressão da época) a bordo de um bonde se locomovendo, por exemplo. Era, se não a invenção, pelo menos a sistematização de um procedimento que hoje é absolutamente banal, mas que até a primeira década dos 1900 se constituía em motivo de destaque e demonstrava perícia por parte de quem os executava (GOMES, 2010, p. 10).

Segundo Araujo (1995), no que tange ao famoso episódio ocorrido em Paris, a resposta do público à projeção do pequeno filme “A chegada do trem na estação de Ciotat” (1895), foi de grande espanto, sugerindo a ideia de que, para muitos, o trem talvez pudesse realmente atravessar a tela e invadir o café onde foi exibido, desencadeando um catastrófico acidente. Decorrido algum tempo, os espectadores foram se acostumando com a novidade. O misto de sensações propiciadas pelas primeiras exibições já não era o mesmo. Em algum momento, os próprios irmãos Lumière teriam duvidado do futuro que estaria por vir, sem imaginar o quão promissor ele seria.

Mesmo não sendo os responsáveis pela primeira exibição pública e paga de um filme, os irmãos Lumière ganharam notoriedade. Suas invenções repercutiram mundialmente e o cinema acabou se tornando uma fonte geradora de lucros, sobretudo através da venda de filmes e de cinematógrafos. A popularidade do equipamento está associada às suas características funcionais, pois era mais leve e de reconhecida

praticidade se comparado aos instrumentos similares. No ano de 1894, construíram um aparelho que fazia uso de filmes de 35 mm, com um mecanismo de alimentação intermitente inspirado em máquinas de costura, capaz de captar as imagens numa velocidade de 16 quadros por segundo, tornando-se um padrão por muitos anos (COSTA, 2012, p. 19).

Os cafés franceses e os vaudevilles norte-americanos teriam contribuído com o desenvolvimento do cinema nos primeiros anos, em função da diversidade de atrações voltadas ao entretenimento que ambos ofereciam. Atraíam uma boa parte de pessoas da classe média que se reuniam ao redor das inúmeras formas de divertimento, entre elas, o cinematógrafo dos Lumière. Complementando a comercialização de projetores e filmes, eles também ofereciam aos vaudevilles, os operadores das máquinas. Estes, além de operarem os cinematógrafos, atuavam como cinegrafistas. Os filmes que inauguraram as atividades do cinema, “[...] em sua ampla maioria compostos por uma única tomada e pouco integrados a uma eventual cadeia narrativa”, adquiriram a característica de atrações autônomas, independentes das demais programações oferecidas nos teatros de variedades (COSTA, 2012, pp. 19-20).

[...] foi o ingrediente de realidade que deu ao cinema a sua primeira platéia e a novidade de observarem coisas reais em movimento. Não há dúvida de que a platéia aceitava as trêmulas imagens planas como realidade. Quando as locomotivas tropejavam pelos trilhos e as ondas rolavam em direção a câmara, pessoas nas primeiras filas saíam correndo. Pouco tempo depois, porém – cedo demais – a novidade começou a cansar. As paradas incessantes, as cenas urbanas, os acrobatas, os dançarinos e os trens em alta velocidade perderam a capacidade de despertar interesse. O filme podia fazer as coisas se moverem, mas o que tinha isso demais? (KNIGHT, 1970, p. 12).

Para Araujo (1995), quando o encantamento conferido pelo cinema já não era o mesmo, Méliès, um ilusionista francês, foi capaz de reconhecer o potencial do dispositivo de filmar. Em função de sua profusão criativa, atribui-se ao mesmo a paternidade pelos efeitos especiais.

Dos filmes que produziu, [...] só uma parcela modesta chegou até nós, suficiente porém para nos introduzir em um dos mais ricos universos poéticos criados no cinema. Dotado não só de muita fantasia, mas também de grande imaginação e habilidade mecânica, Méliès consegue concretizar a maior parte dos efeitos e cenas que concebe. Para compensar a ausência da palavra faz os intérpretes executarem uma pantomima muito viva. A ação rápida cria movimentos de balé grotesco

num mundo de máquinas e monstros extraordinários, de estrelas da Via Láctea encarnadas em lindas mulheres da belle époque, de personagens barbudos e frenéticos. Não cessam de acontecer coisas nas fitas de Méliès e como os intérpretes principais estão sempre aflitos, as obras adquirem um ritmo surpreendente. Como tudo foi imaginado, desenhado, construído, composto, dirigido e interpretado por Méliès, que também orientava a coloração manual da película, o conjunto disparatado adquire inesperada mas indiscutível unidade (GOMES, pp. 55-56).

Ainda em consonância com Araujo (1995, p. 10), a concepção de cinema enquanto “[...] um modo de captar a realidade em movimento sem nenhuma interferência humana”, pode ser associada aos irmãos Lumière. De fato, naqueles primeiros momentos, os filmes produzidos são mesmo registros de cenas do cotidiano, capturados com o auxílio de uma câmera estática.

O cinema mostrou que, antes de ser uma arte, é um aparelho mecânico que capta a realidade e, através dessa captação, nos permite conhecê-la melhor. Tal como se desenvolveu, sobretudo a partir dos anos 40 até hoje, o cinema apresenta-se como uma arte-meio, que nos permite conhecer melhor o mundo em que vivemos, na medida que retrata com fidelidade aspectos dele (ARAUJO, 1995, p. 11).

Concordamos com o autor quando este sugere que o cinema pode nos auxiliar na leitura da realidade. Entretanto, não podemos nos esquecer do caráter tendencioso que envolve a produção fílmica. A realidade captada pelos instrumentos técnicos configura em primeira instância, um recorte daquilo que podemos observar. Melhor dizendo, compõe um recorte que fora executado e selecionado por seus idealizadores. Da mesma forma, as leituras realizadas acerca destes recortes também são subjetivas. Estão revestidas – e são influenciadas – pelas concepções, anseios, desejos e projeções de seus espectadores.

Para Martin (1990) e Araujo (1995), ao contrário da incerteza apresentada pelos irmãos Lumière no que dizia respeito ao futuro do cinema, Méliès, por sua vez, teria contribuído com a sua ascensão ao nível das demais artes reconhecidas.

Se com os Lumière o cinema encontrou sua definição, com Georges Méliès ele encontraria, logo a seguir, sua vocação. Os Lumière fizeram documentários [...] filmaram cenas da realidade natural. Méliès [...] deu ao cinema uma nova dimensão: uma máquina capaz de criar sonhos, de transformar em realidade visível, partilhável pelos demais espectadores, as mais mirabolantes fantasias da mente humana (ARAUJO, 1995, p. 11).

Segundo Martin (1990), associando os recursos técnicos às suas experiências de ilusionista e de prestidigitador, Méliès explorou minuciosamente e indicou ilimitadas possibilidades de criação ao cinema. Entre o legado deixado por ele, uma das maiores contribuições é a trucagem.

Knight (1970) nos oferece um relato detalhado das inúmeras realizações de Méliès. Estas culminaram na definição do cinema narrativo:

[...] Méliès, sempre um mágico no fundo do coração, explorou não apenas a narrativa, mas igualmente as possibilidades dos truques da câmara. Aprendeu rapidamente a pará-la no meio de uma cena e a criar aparições miraculosas, desaparecimentos e transformações. Dominou as técnicas de dupla exposição e superposição, produzindo efeitos realmente extraordinários. Pintor também, freqüentemente desenhava cenários que constituíam milagres de engenhosidade, sugerindo através de perspectiva distorcida, vastos panoramas a despeito de dispor apenas de um minúsculo palco. Cabe-lhe, sem dúvida, o título de primeiro artista criativo do cinema (KNIGHT, 1970, p. 13).

Ainda no que diz respeito a relevância histórica de Méliès, Gomes (2015, p. 51) o define como “o criador do espetáculo cinematográfico”.

Em 1897 abre-se o período que os historiadores classificam de *Época Méliès*. Durante cinco ou seis anos, do estúdio de vidro construído nos arredores de Paris, em Montreuil, saem para os incipientes mercados cinematográficos de todo o mundo os produtos mais modernos e populares. Criador incontestável do espetáculo através do cinema e portanto da chamada arte cinematográfica, historicamente Méliès se encontrou tão pouco qualificado quanto os Lumière para lançar os fundamentos da nova atividade econômica; sua limitação não foi a do industrial burguês, mas a do artesão pequeno-burguês lançado no comércio do espetáculo. [...] O cinema foi para ele sobretudo uma invenção que permitiu revitalizar, desenvolver e difundir o seu repertório. Mesmo no auge de sua prosperidade cinematográfica jamais abandonou a atividade teatral, centro de sua vida, para se adaptar às novas condições criadas pelo filme na indústria e comércio do entretenimento. Entretanto, comprometeu-se suficientemente com a atividade cinematográfica para ser arrastado à ruína quando souo a hora da indústria (GOMES, 2015, p. 53, grifo do autor).

Knight (1970) e Araujo (1995) também discorrem sobre a influência dos costumes consolidados pela tradição teatral sobre a produção fílmica do começo do século XX, sobretudo no que se refere à conformação da plateia. Nos anos iniciais, a câmera ocupava uma posição fixa e a objetiva permanecia imóvel diante do tema fotografado. Os espectadores, habituados com as peças teatrais, permaneciam sentados em poltronas

durante a exibição dos pequenos filmes. Esta é uma das características do cinema de atrações.

Para Costa (2006, p. 29), os cinegrafistas e os diretores se esforçavam para "[...] mostrar no profilmico (tudo o que se passa diante da câmera) a ação completa que se queria narrar". Resulta destas tentativas o ar teatral observado nas primeiras produções. A conexão entre os planos, as possibilidades narrativas e de relações temporais seriam exploradas posteriormente.

Segundo Knight (1970), a cultura cinematográfica e a tradição teatral se influenciaram concomitantemente. Estabelecidos e dominados alguns efeitos e técnicas, o cinema passou a caminhar sobre a mesma via dos anseios dos produtores de teatro. Os produtores teatrais, observando o cinema, passaram a investir ainda mais no realismo de algumas produções, incluindo, por exemplo, o efeito de ilusão de realidade. Na sequência, como resultado de ferrenhas críticas, os produtores teatrais sucumbem às peças menos realistas e mais detalhadas. Contudo:

[...] as platéias que iam ao teatro principalmente em busca de efeitos visuais, continuaram a desertar em direção ao novo meio – e especialmente nas pequenas cidades. Por volta da década de vinte, o teatro havia se curvado ao inevitável, adotando o expressionismo ou o impressionismo como maneira de reforçar o estado de espírito da peça. No campo do realismo, o cinema, arrivista, havia vencido em toda a sua linha (KNIGHT, 1970, p. 11).

As produções realizadas por Méliès também foram notoriamente influenciadas pela tradição dos palcos. Entretanto, o pioneirismo do diretor, a sua genialidade e até mesmo a grande popularidade assegurada pelo grande público, incluindo aqui os espectadores americanos, não foram o bastante para salvá-lo da falência. Como consequência de práticas comerciais desleais e da revolução cinematográfica iniciada por Edwin Stanton Porter, Méliès teria experimentado um ingrato e amargo fim. Faleceu em um lar de artistas desamparados, no ano de 1938.

O declínio de Méliès não deve, porém, ser atribuído exclusivamente aos métodos artesanais de produção. É preciso levar em consideração a sua fidelidade inabalável ao tipo de filme que criou. *Le Voyage dans la Lune* [Viagem à Lua], de 1902, estabelece princípios que não serão sensivelmente alterados até o encerramento em 1913 das suas atividades cinematográficas. Esses onze anos assistiram à constituição de uma linguagem cinematográfica que Méliès ignorou. O cinema se balançava para o outro polo de sua natureza, a afinidade com a literatura. Depois de simplesmente registrar, o cinema começou a

descrever e em seguida a narrar. Méliès contava histórias, mas num registro teatral. Contribui para a linguagem cinematográfica, porém indiretamente. Assistindo e estudando cuidadosamente os espetáculos de Méliès impressos na película cinematográfica, o americano Porter, precursor de Griffith, foi levado a colar diferentes filmagens para narrar uma ação (GOMES, 2015, pp. 53-54, grifos do autor).

Em consonância com Knight (1970, p. 15), ao conceber "O Grande Roubo do Trem" (1903), Porter teria atribuído novo significado a função do corte e de seu papel na constituição da narrativa, subvertendo até mesmo a progressão cronológica. Estas contribuições seriam posteriormente aprimoradas por David Llewelyn Wark Griffith. Além disso, ao fazer uso de cenas externas, Porter teria dado início à manipulação intencional da câmera. Fato que tornou possível assegurar os efeitos desejados a partir de movimentos simples, como o de aproximar ou o de afastar a câmera dos atores ou dos objetos filmados. Não o bastante, Porter também teria lançado luz sobre os pressupostos da montagem cinematográfica, combinando cenas externas com outras produzidas em estúdios. "Em suma, a técnica que Porter descobrira [...] abriu caminho a toda a arte do corte, à junção de partes de cenas em diferentes lugares e momentos a fim de formar uma única e unificada narrativa".

O grande roubo do trem é amplamente considerado o primeiro faroeste já feito. Iniciando o que se tornaria, dentro de poucos anos, o gênero mais popular de cinema nos Estados Unidos. Produzido pela Edison Company em novembro de 1903, *O grande roubo do trem* foi o filme mais bem-sucedido comercialmente do período pré-Griffith do cinema americano e gerou inúmeras imitações.

O que torna o filme de Edwin S. Porter excepcional é seu grau de sofisticação narrativa, se levarmos em conta a época em que foi feito. Existem mais de uma dúzia de cenas distintas, cada qual aprofundando ainda mais o enredo. Na cena inicial, dois assaltantes mascarados obrigam um telegrafista a enviar uma mensagem falsa para que o trem faça uma parada imprevista. Os ladrões entram no vagão do correio e, depois de uma briga, abrem o cofre. Na próxima cena, dois assaltantes subjugam o maquinista e o foguista do trem e jogam um deles para fora. Em seguida eles param a locomotiva e rendem os passageiros. Um deles tenta fugir e leva um tiro. Então os assaltantes escapam a bordo da locomotiva e, na cena seguinte, os vemos montar em cavalos e fugir. Enquanto isso o telegrafista do trem envia uma mensagem pedindo ajuda. Em um *saloon*, um recém-chegado é forçado a dançar sob uma saraivada de tiros, porém, quando a mensagem chega, todos pegam seus rifles e saem. Corte para o bando sendo perseguido por uma turba. Há um tiroteio e os assaltantes são mortos.

Existe um plano extra, o mais conhecido do filme, mostrando um dos ladrões atirando diretamente na tela. Ao que parece, esse plano algumas vezes era mostrado no começo da película e outras, no fim. De qualquer

forma, davam ao espectador a impressão de estar bem na linha de fogo (Buscombe, 2008, p. 22, grifos do autor).

As contribuições sobreditas foram mesmo essenciais. A movimentação da câmera, agora integrada à ação e testemunhando intimamente os movimentos executados pelos atores, a enunciação dos princípios e o posterior aperfeiçoamento da montagem, não apenas serviram como estopim assegurando a transformação do cinema, mas também garantiram a sua popularidade e a sua internacionalização. Ao mesmo tempo, com a expansão do mercado cinematográfico, tornou-se possível o intercâmbio das produções realizadas, principalmente dos filmes americanos e europeus. Esta barganha cultural favoreceu a imitação, a releitura das técnicas, truques e estilos em novos filmes, a partir das referências originais.

Para Knight (1970), Porter figura nos Estados Unidos como um dos muitos imitadores de Méliès. É certo, entretanto, que as suas obras se destacam em função da complexidade observada em suas narrativas, quando comparado às realizações de Méliès. Apesar da expansão do mercado cinematográfico e do empreendedorismo de entusiastas em diferentes polos, a primeira década do século XX foi notoriamente marcada pelo domínio dos filmes franceses.

Não foi só através de Porter que Méliès exerceu influência na linguagem do cinema. Griffith afirmou certa vez *dever-lhe tudo* e seria errado interpretar a declaração do criador do cinema moderno apenas como elegante gesto de homenagem [...]. Durante os esforços para utilizar teatralmente a fotografia em movimento, Méliès inventou não apenas o abecedário cinematográfico mas constituiu um amplo *vocabulário*. Aquilo que ignorou durante toda a sua carreira cinematográfica foi a sintaxe, um dos grandes títulos da glória griffithiana. A dissolução lenta de uma imagem em outra, as tomadas próximas e tantos recursos cinematográficos criados por Méliès foram sempre para ele, essencialmente, truques de espetáculo de magia e não um meio de expressão. Nunca compreendeu a significação exata de tudo que ensinava aos outros e nada aprendeu com eles. Quando sentiu o declínio da popularidade de seus filmes, atribuiu o fato, exclusivamente, à saturação do gênero de sua predileção, o fantástico, e produziu algumas obras *sérias*, como exemplo *La Civilisation à travers les âges* [*A civilização através do tempo*]. O insucesso foi ainda mais pronunciado e Méliès voltou aos temas feéricos, o que lhe possibilitou conservar durante algum tempo a fidelidade do setor infantil do público cinematográfico anterior à Primeira Guerra Mundial. O retorno aos assuntos habituais contribuiu igualmente para o sucesso de Méliès junto à posteridade, mas em 1913 ele já era um cineasta mais que obsoleto (GOMES, 2015, pp. 54-55, grifos do autor).

Ainda em consonância com Knight (1970), David Llewelyn Wark Griffith também está entre os nomes que despontam na história do cinema, contribuindo de maneira singular. Griffith firmou parceria com Porter e a partir de 1907, atuou, redigiu roteiros cinematográficos, dirigiu e produziu vários filmes, contracenando com a esposa Linda Arvidson. Entre as suas maiores contribuições, despontam a experimentação de novos ângulos, o distanciamento entre a câmera e os atores, a iluminação, a presença e função dos objetos na composição de uma cena e o destaque aos detalhes de maior relevância. Estava enunciada a função do *close-up*, enfatizando elementos significativos segundo a intencionalidade do diretor. Porter também apostou na execução de cenas curtas, interligando-as através do corte consciente. Firmou, deste modo, o cinema como um meio de expressão diferenciado do teatro. Investiu na formação de atores desprovidos de qualquer antecedente teatral. Reconhecidas as possibilidades conferidas pela câmera, a amplitude dos gestos e as expressões caricatas observadas nas peças, já não eram necessárias.

De acordo com Araujo (1995, pp. 37-38), Griffith estava disposto a reconfigurar a relação estabelecida entre o espectador e o cinema, inserindo-o no espetáculo: "[...] ele pretendia fazer do cinema um espetáculo autônomo, em que o espectador não assistisse apenas ao drama representado, mas se sentisse dentro dele".

Os fatos ocorridos nos poucos anos seguintes provavelmente não encontram paralelo no desenvolvimento de qualquer outra forma artística. Entre 1908 e 1912, Griffith tomou nas mãos a matéria bruta do cinema, da forma que havia evoluído até então e, sozinho, transformou-a em meio de expressão mais íntimo do que o teatro, mais vívido do que a literatura, mais comovente do que a poesia. Criou a arte, a linguagem e a sintaxe do cinema. Afirma-se frequentemente que Griffith “inventou” o “close-up”, o corte, o ângulo de câmara, e mesmo a salvação no último momento. Isto, por certo, é absurdo. Coube-lhe fazer algo muito mais importante. Refinou esses elementos, já presentes no cinema, dominou-os e fê-los servir aos seus fins. Descobriu maneiras de usar funcionalmente a câmara, aperfeiçoou o corte, que era uma mera montagem grosseira de cenas sem relação entre si e o transformou em artifício, consciente. Aparentemente, Griffith considerava cada novo filme como um desafio, uma oportunidade de experimentar, de tentar novos efeitos (KNIGHT, 1970, p. 21).

É preciso dizer – talvez na contramão das considerações apresentadas por Knight (1970) nas linhas acima – que, comumente, o cinema enquanto manifestação artística e meio de expressão é cotejado com as demais formas artísticas também citadas: o teatro, a literatura, a poesia. Entretanto, suas origens e suas bases fundamentais são diferentes e

também se diferenciam ao longo da história, cada qual com as suas convenções, linguagem e sintaxe próprios. O cinema não teria surgido com a intenção de desbancar outras formas de expressão.

Do legado deixado por Griffith, a sua obra de maior renome e ainda envolta em uma cortina de polêmicas, mesmo nos dias atuais é “The birth of a nation” (O nascimento de uma nação), de 1915, inspirada no romance “The clansman”, de Thomas Dixon (1905). Na obra em questão, além de contribuir com a consolidação do cinema enquanto arte, Griffith teria lançado mão da exploração sem precedentes dos recursos de câmera conhecidos – e da criação de outros, como a vinheta e a divisão de tela –, dos efeitos possíveis graças à montagem e do minucioso trabalho de formação dos atores para o filme.

Ao mesmo tempo um dos mais reverenciados e repudiados filmes já feitos, *O nascimento de uma nação*, de D. W. Griffith, é importante pelos mesmos motivos que inspiraram essas duas reações opostas. [...] raras vezes um filme mereceu com tanta justiça tamanho louvor e desprezo, o que, de várias formas, aumenta o valor dele não só nos anais de cinema, mas também como um artefato histórico fundamental (que alguns chamariam de relíquia).

Embora o filme seja baseado na peça explicitamente racista de Thomas Dixon *The Clansman: An Historical Romance of the Ku Klux Klan*, muitos relatos afirmam que Griffith era indiferente ao teor racista do tema central. O grau de cumplicidade do diretor ao veicular sua mensagem infame é motivo de discussão há quase um século. No entanto, não há controvérsias quanto aos méritos técnicos e artísticos da obra. Griffith estava [...] mais interessado nas possibilidades do meio do que na mensagem e, nesse âmbito, ele estabelece os padrões da Hollywood moderna.

O nascimento de uma nação foi, de forma muito clara, o primeiro épico histórico já feito, provando que, mesmo na era do cinema mudo, as platéias estavam dispostas a assistir a uma história de três horas. Porém, com suas inúmeras inovações artísticas, Griffith essencialmente criou a linguagem cinematográfica contemporânea e, embora alguns elementos [...] possam parecer datados diante dos padrões atuais, [...] todos os filmes lhe são devedores de alguma maneira. Griffith introduziu o uso de closes dramáticos, travelings e outros significativos movimentos de câmera: ação paralela, alternância de seqüências e outras técnicas de montagem; e até mesmo a primeira trilha sonora orquestrada. É uma pena que todos esses elementos inovadores estivessem relacionados a uma história de valor tão duvidoso (KLEIN, 2008, p. 24, grifos do autor).

Para Araujo (1995, p. 40), o filme “O nascimento de uma nação” representa o advento da linguagem cinematográfica e a mola propulsora na direção dos longas-metragens, antônimos aos filmes que, em si, eram representações teatrais filmadas: “[...]”

para prender a atenção do espectador na sala durante noventa ou cento e vinte minutos, a fórmula de Griffith era indispensável".

Para quem se acostumara a ver cenas que duravam minutos e minutos sempre com a câmera estática, foi um deslumbramento. Planos (trechos filmados) curtos, de dez ou vinte segundos, alternância de cenas, tensão dramática devida ao uso da câmera e da luz, ações concebidas para serem filmadas (e não apresentadas em um palco). Tudo isso era uma novidade calorosa, envolvente e absoluta (ARAUJO, 1995, p. 41).

De acordo com Knight (1970), terminada a Primeira Guerra Mundial, a produção fílmica de alguns países experimenta o declínio, principalmente em países europeus. Por sua vez, no extremo oposto desta realidade, entre os anos de 1915 e 1920, os Estados Unidos observam a ascensão de Hollywood, enquanto polo de criação cinematográfica e indústria organizada. Ainda em consonância com o autor, no período pós-guerra, nos anos iniciais da década de 1920, sob as mazelas ocasionadas pelo confronto bélico e sob a influência do cinema dinamarquês e sueco, a Alemanha também experimentara um período prolífero, acentuando novamente as possibilidades do cinema criativo e o potencial das câmeras cinematográficas. Datam deste período os clássicos “Das kabinett des doktor Caligari” (O Gabinete do Dr. Caligari) e “Dr. Mabuse, der spieler” (Dr. Mabuse), respectivamente, de Robert Wiene (1919) e Friedrich Anton Christian Lang (1922), um prelúdio das histórias de horror.

O gabinete do Dr. Caligari é a pedra angular de uma corrente de cinema fantástico e bizarro que surgiu na Alemanha na década de 20 e está ligada, de certa forma, ao movimento artístico expressionista. Se grande parte dos filmes produzidos nas primeiras décadas da mídia acompanhou o estilo “janela para o mundo” dos irmãos Lumière – com histórias ficcionais ou documentais apresentadas de maneira arrebatadora, no intuito de fazer com que os espectadores esqueçam que estão vendo um filme –, *Caligari* retorna ao método de Georges Méliès ao apresentar constantemente efeitos estilizados, mágicos e teatrais que exageram ou caricaturam a realidade. [...] policiais se empoleiram em bancos ridiculamente altos, sombras são pintadas nas paredes e nos rostos, formas pontiagudas predominam em todos os cenários, ambientes externos são claramente pintados e as telas de fundo e as interpretações são estilizados ao ponto da histeria.

Na concepção dos roteiristas Carl Mayer e Hans Janowitz, o filme se passa em mundo fora dos eixos e o diretor Robert Weine e os cenógrafos Hermann Warm, Walter Roehrig e Walter Reimann distorcem cada cena e cada intertítulo para frisar isso.

[...] Weine, menos inovador do que a maioria dos seus colaboradores, faz pouco uso da técnica cinematográfica, com exceção do flashback-dentro-do-flashback em que Krauss é levado à loucura por instruções

sobrepostas de que ele “deve se tornar Caligari”. O filme se baseia completamente em recursos teatrais, com a câmara fixa no centro, mostrando o cenário e deixando os atores (especialmente Veidet) encarregados de todo movimento e impacto. [...] é ao mesmo tempo um filme de arte para platéias refinadas que apreciam suas inovações e um engenhoso filme de terror. Com uma atmosfera teatral, um cientista louco como vilão e um monstro vestindo malha que rapta mocinhos, *O gabinete do Dr. Caligari* é um importante precursor do gênero terror, introduzindo imagens, temas, personagens e expressões que se tornaram essenciais para *Drácula*, de Tod Browning, e *Frankenstein*, de James Whale (ambos de 1931) (NEWMAN, 2008, pp. 30-31, grifos da autora).

Segundo Araujo (1995, p. 46-47), “O gabinete do Dr. Caligari” é resultado da influência da escola expressionista alemã, perpassando pelo ideal de representação de homem em seus mais íntimos sentimentos, “[...] sonhos, fantasias e angústias, considerados mais importantes do que a realidade objetiva”. Nos filmes de Lang, a representação do íntimo das pessoas ganha força ou definição nos cenários, nas nuances de luz e sombra observadas na fotografia e no exagero empreendido pelos atores, “[...] não um exagero que nasce da incompetência, mas do fato de eles representarem ideias abstratas, como o bem, o mal, a doença, mais do que seres concretos e particulares”.

Observada a particularidade da obra, Bergan (2010) atribui o nome de “Caligarismo” ao movimento incitado por Wiene.

Com seus cenários estilizados e distorcidos, fotografia em ângulos inusitados e iluminação artificial que criava uma atmosfera de pesadelo [...] tornou-se marca registrada do cinema alemão nos anos 1920. Embora singular demais para ter sido tão imitado, o estilo inspirou uma série de fantasias de terror (BERGAN, 2010, p. 24).

Em consonância com Knight (1970), as produções denominadas realistas cuja temática era o homem comum, também são destaques deste período. O homem comum profundamente marcado pela depressão do pós-guerra. A partir das tentativas de reproduzir, recriar ou de ressignificar aspectos da realidade em estúdio, desdobram-se novas técnicas. Como exemplo, a subjetiva câmara volante de Friedrich Wilhelm Murnau, em “Der letzte mann”, (A última gargalhada), de 1924. Manipulada com o auxílio de elevadores e fios ou deslizando sobre rodas, a câmara não revelava apenas a intencionalidade artística do diretor, mas contribuía diretamente com a narrativa, contando a história e determinando o estado emocional de suas personagens.

A realidade constitui sempre o maior desafio ao diretor. A capacidade da câmara de distorcer, de alterar a realidade, pode realmente estimular a imaginação e a engenhosidade do artista. Mas é justamente a mesma propensão para distorcer que o diretor deva controlar, e usar a fim de dar sua própria versão da realidade. Não basta construir uma cidade no estúdio [...]. Precisa dar a impressão de uma cidade. Impõe-se não apenas o realismo dos detalhes – vitrinas, letreiros elétricos, automóveis – mas igualmente as sensações psíquicas de multidões apressadas, de solidão, de transbordante alegria e esqualidez claustrofóbica. [...] os diretores alemães foram obrigados a romper a realidade superficial e descer às emoções subjacentes, às reações e sensações dos indivíduos colhidos na teia do ambiente (KNIGHT, 1970, p. 50).

Ainda com Knight (1970), inserido no mesmo contexto do realismo dos "filmes de rua", Georg Wilhelm Pabst também teria explorado as possibilidades de expressão proporcionadas pela manipulação da câmera, alterando posicionamentos e investindo na variação dos ângulos na constituição de uma cena. Recorrendo ao campo da psiquiatria, em específico, às contribuições de Sigmund Schlomo Freud, Pabst lançara mão do simbolismo, aperfeiçoando também alguns elementos do processo de montagem, minimizando as interrupções bruscas dos cortes.

Apesar das contribuições conferidas, o cinema alemão também experimenta o declínio. Concomitantemente, o cinema russo desponta revelando grandes nomes – como o de Denis Arkadievitich Kaufman – e potencializa as técnicas de montagem. Os filmes produzidos neste período demonstravam intrínseca relação com o contexto histórico vivenciado: da guerra civil e da contra-revolução. Deste modo, a maioria das produções fílmicas realizadas neste período, assemelham-se em muito ao formato dos documentários produzidos atualmente.

Para Knight (1970), assim como Vertov, Lev Vladimirovitch Kuleshov também realizava experimentos relacionados à montagem. Preocupara-se principalmente com a compreensão da dinâmica dos cortes, atentando-se aos efeitos emocionais e psicológicos desencadeados pela justaposição de imagens. Assessorado por uma equipe que incluía o diretor Vsevolod Illarionovich Pudovkin, Kuleshov analisou minuciosamente alguns filmes – entre eles, filmes produzidos por Griffith –, decompondo-os e reorganizando-os, verificando se estas intervenções anulavam ou potencializavam a intencionalidade dos diretores responsáveis pelas obras originais. Atentava-se aos aspectos emocionais desencadeados pela combinação de imagens na organização das novas sequências.

Segundo Araujo (1995), sob a intervenção de Griffith a montagem assumira a função narrativa, assegurando ao cinema uma forma característica de se contar uma

história, mas a partir da contribuição da escola russa, a montagem se configura enquanto um elemento de significação.

Com Griffith, aprendeu Kuleshov os valores cinéticos de tomadas mais longas e mais curtas, a capacidade de intensificar ou libertar a emoção pelo corte. Graças às suas próprias pesquisas sobre as relações entre tomada e tomada, através de calculada montagem dos movimentos mais reveladores de um braço, uma perna, uma mão, da técnica de acrescentar detalhe a detalhe, conseguiu uma intensidade de identificação emocional, de empatia, que Griffith jamais obteve (KNIGHT, 1970, p. 61).

De acordo com Knight (1970), ampliando os estudos iniciados por Kuleshov e influenciado pelas descobertas de Ivan Petrovich Pavlov no âmbito da psicologia do comportamento, Pudovkin demonstrou interesse pela constituição dos traços de caráter, da personalidade, da atitude e dos estados emocionais de seus personagens, sentimentos estes revelados a partir da análise de fotografias individuais e – posteriormente –, intencionalmente interligadas.

Da mesma forma que Pabst, Pudovkin percebia claramente o poder emocional de detalhes cuidadosamente escolhidos e observados. Ambos queriam sobretudo revelar os impulsos íntimos que motivaram os personagens. Ambos absorveram muito da ciência – Pudovkin de Pavlov, Pabst de Freud. De modo inteiramente independente, criaram técnicas extraordinariamente similares: um realismo cuidadosamente composto de cenários e meio, uma abundância de “close-ups” de pessoas e objetos, tomadas curtas vistas de pontos de vista em constante mutação, e hábeis cortes de movimentos para que tudo fluísse naturalmente. No tocante a Pabst, [...] o interesse concentrava-se sempre no indivíduo, nos instintos e paixões subjacentes aos atos de violência, erotismo ou morte. Pudovkin [...] retratava o indivíduo como um ser social e procurava criar nos filmes uma relação dinâmica entre o homem e o meio, o impacto de idéias e dos fatos sobre o caráter (KNIGHT, 1970, p. 63).

Reconhecidas as contribuições da escola russa, destaca-se também a participação de Serguei Mikhailovitch Eisenstein e, evidentemente, as suas ideias pertinentes à montagem. Suas obras, incluindo a produção teórica – “O sentido do filme” e “A forma do filme” –, marcadas pelo contexto histórico, político e social e pelos desdobramentos da Revolução Russa de 1917 que, posteriormente deram origem à União Soviética, ainda servem de referência àqueles que se interessam pela temática.

Segundo Knight (1970), além de contribuir com os princípios da montagem, Eisenstein descobriu a discrepância ou o distanciamento entre o tempo cinematográfico e o tempo real. Expandindo o tempo cinematográfico fotografando uma mesma ação sob diferentes ângulos e interligando as tomadas através de justaposições no processo de montagem, conseguiu maximizar o estado de tensão exigido em algumas cenas e, como consequência, a reação dos telespectadores.

Em “Bronenosets Potyomkin” (O encouraçado Potemkin”, de 1925, Eisenstein lança mão da técnica descrita em momentos essenciais, sobretudo nas cenas que registram o massacre nos degraus da escadaria de Odessa. Em uma sequência que dura aproximadamente 7 minutos – considerando a primeira vítima –, pode-se acompanhar a ascensão do horror e do caos, expressos em exímias cenas de violência gratuita.

Décadas de censura e apoio militante, inúmeras palavras analisando sua estrutura, seu simbolismo, suas origens e efeitos e milhares de citações visuais ajudaram a tornar muito difícil ver a história por trás do filme. *O encouraçado Potemkin* pode não ser historicamente preciso, mas sua legendária abordagem da opressão e da rebelião, da ação individual e coletiva e sua ambição artística de trabalhar ao mesmo tempo com corpos, luz, objetos comuns, símbolos, rostos, movimento, formas geográficas... oferece um painel inigualável. Como um verdadeiro artista do cinema, Eisenstein consegue elaborar um mito magnífico e comovente.

[...] sua sensibilidade estética também era dotada de significado político: o da “mudança do mundo por homens conscientes” com a qual se sonhava na época e que se faia conhecer pelo termo “revolução”. Porém, mesmo que não se soubesse o que isso significava, [...] mesmo que não houvesse uma noção clara do que viria a se tornar, os ventos de uma aventura épica sopram na tela, pondo-a em movimento. Independente do nome que se dê a ela, essa aventura é a força que impulsiona as pessoas de Odessa em direção à liberdade, os marinheiros do encouraçado [...] a lutar contra a fome e a humilhação, e o próprio cineasta a inventar novas formas e ritmos cinematográficos.

O encouraçado Potemkin é um filme muitas vezes visto de forma editada ou reduzido às suas cenas e sequências mais famosas. Descobrir o impacto de assistir ao filme na íntegra –, em vez de trata-lo como uma inestimável caixa de jóias de onde se tiram preciosidades ao bel-prazer, pode causar surpresa.

Encarar o filme dessa maneira [...] trará de volta uma atmosfera de autenticidade àqueles ícones com os quais estamos todos familiarizados: o carrinho de bebê na escadaria; o rosto do marinheiro morto sob a tenda no fim do píer; os vermes na carne; as botas de couro; as armas de ferro apontadas na direção de corpos e rostos; as lentes de um poder político, militar e religioso à espreita no vácuo. E, então, o leão de pedra se animando para rugir furioso um desejo de vida que se tornará a metáfora para o filme e para o concito ousado que ele traz o fazem escapar do seu monumental status para ser redescoberto, cheio

de vida e frescor, por cada par de olhos que cair sobre ele. (FRODON, 2008, pp. 52-53, grifos do autor).

Para Araujo (1995, p. 50), Eisenstein via no efeito emocional propiciado pela montagem a possibilidade de unir um plano ao outro de forma lógica. Além disso, para o diretor "[...] o importante era que o conjunto do filme formasse um todo que levasse o espectador a compreender a realidade de maneira racional".

Enquanto Griffith procurava envolver o espectador emocionalmente, pela continuidade da narrativa, Eisenstein enfatizava o papel da razão: a emoção era um meio para o espectador compreender mais amplamente a realidade que o cercava (ARAUJO, 1995, p. 50).

Os pressupostos apresentados permitem inferir que o cinema mudou. E o faz desde os primórdios, como consequência da elaboração de técnicas específicas, da criação e do aperfeiçoamento de dispositivos que realizam a captação de imagens e, certamente, a partir da contribuição de uma infinidade de diretores. Atrativos como o som, a cor, as experiências tridimensionais parecem determinantes da receita de sucesso da sétima arte. Desvelar a história do cinema e os caminhos que culminaram na instauração da linguagem cinematográfica pode potencializar a recepção crítica da produção fílmica, sobretudo do cinema comercial.

REFERÊNCIAS

- ANDREW, James Dudley. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- ARAÚJO, Inácio. *Cinema: o mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.
- BERGAN, Ronald. *Para entender o cinema*. São Paulo: Globo, 2010.
- BERNADET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BUSCOMBE, Edward. O grande roubo do trem. In.: SCHNEIDER, Steven Jay. *1001 filmes para ver antes de morrer*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- COSTA, Flávia Cesarino. *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.
- FRODON, Jean-Michel. O encouraçado Potemkin. In.: SCHNEIDER, Steven Jay. *1001 filmes para ver antes de morrer*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- GILMOUR, David. *O clube do filme*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- KEMP, Philip. *Tudo sobre cinema*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- KLEIN, Joshua. O nascimento de uma nação. In.: SCHNEIDER, Steven Jay. *1001 filmes para ver antes de morrer*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- KNIGHT, Arthur. *Uma história panorâmica do cinema: a mais viva das artes*. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1970.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- NEWMAN, Kim. O gabinete do Dr. Caligari. In.: SCHNEIDER, Steven Jay. *1001 filmes para ver antes de morrer*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- TURNER, Graemer. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

2 A RELAÇÃO “CINEMA E EDUCAÇÃO” NO BRASIL

Mas ela não sabia a revolução que se realizava dentro de mim. O que eu tinha resolvido. Iria mudar de filmes. Nada mais de filmes de cowboy, nem índio nem nada. Eu de agora em diante só iria ver filme de amor, como os grandes chamavam. Filme que tivesse muito beijo, muito abraço e que todo mundo se gostasse. Já que eu só servia para apanhar, poderia pelo menos ver os outros se gostarem.

(José Mauro de Vasconcelos, O meu pé de laranja lima)

São muitos os trabalhos que se propõem a discutir a relação firmada entre o cinema e a educação ao longo do tempo. Relação antiga, por assim dizer, ao reconhecermos que as primeiras experiências com o cinema dito “educativo” no Brasil estão situadas nos primórdios da década de 1910.

Em publicação recente, Pacheco (2016) lança mão de um panorama histórico, dialogando sobre o campo “cinema e educação” e as influências exercidas por diferentes segmentos sociais: desde as relações políticas, a interferência da Igreja Católica – engajada com a educação para a formação de princípios éticos e sociais –, até a instauração dos primeiros cineclubes.

Sabe-se que a chegada do cinematógrafo no Brasil ocorreu em julho de 1896, pouco tempo depois do advento do dispositivo pelas mãos dos irmãos Lumière, em 1895. O empresário Pascoal Segreto teria alugado uma sala do “Jornal do Commercio” e inaugurado no Rio de Janeiro a primeira sala fixa de cinema do Brasil. A atividade cineclubista, por sua vez, teve início com a instauração do “Chaplin Club”. Sua sessão inaugural data de 13 de junho de 1928.

No Brasil, assim como em outros países, os cineclubes também estão associados à educação através do cinema. O primeiro cineclubista de que se tem notícias no país foi fundado em 1928 e se chamava Claplin Club, baseado no movimento dos cineclubes da França. Após o Chaplin a outra iniciativa de cineclubismo só se deu em 1940, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, conhecido como Clube de Cinema de São Paulo, e que serviu de inspiração para a criação de outros cineclubes espalhados pelo país (PACHECO, 2016, p. 89).

A ascensão dos cineclubes ocorreu antes do golpe militar, chegando a somar 300 grupos. Com a instalação da ditadura no país, em 1969, a atividade cineclubista experimentou o declínio. Muitos cineclubes encerraram as suas atividades ou aderiram aos movimentos de resistência política. Apesar da interrupção associada ao período

histórico, o CNCB possui mais de um século de existência e organizou no ano de 2015 a 29ª Jornada Nacional de Cineclubes. Em 2010, 464 cineclubes estavam cadastrados na instituição (PACHECO, 2016, p. 89).

Para Miranda, Coppola e Rigotti (2006), a relação “cinema e educação” participa da própria história do cinema. Consolidada a indústria cinematográfica, seus idealizadores, incluindo produtores e diretores, reconheceram no cinema um importante potencial a favor da educação e da instrução em massa. Neste sentido, a relação apontada não se limitava e tampouco se limita apenas às experiências possíveis no âmbito da educação formal.

O que é específico do cinema em relação ao conhecimento é que este está contido na imagem, ou melhor, na *edição das imagens*. Ao considerarmos os conhecimentos e saberes contidos nos filmes, transcendemos o uso do cinema e do audiovisual como ilustração, motivação e exemplo. Queremos trazer para o campo da educação e da didática o estudo de como os filmes, as imagens e os audiovisuais nos educam. Uma educação cultural que possui uma didática construída na tensão política e mercadológica que envolve as produções culturais da nossa sociedade tecnológica (MIRANDA, COPPOLA e RIGOTTI, 2006, pp. 1-2).

Segundo Bruzzo (2004), uma das experiências que inauguraram a utilização do cinema relacionado à educação em âmbito nacional, remonta ao ano de 1910, quando em São Paulo, a empresa Serrador organizou, sob encomenda de um professor da Escola Normal, algumas sessões de filmes de conteúdos ditos “instrutivos”. Estas sessões faziam uso de “fitas” – algumas delas produzidas no Brasil – compreendendo temáticas próprias dos componentes de ciências e geografia.

O movimento iniciado ganha repercussão em função das realizações de Edgar Roquette-Pinto. Em 1912, ele passa a integrar a equipe do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, acompanhando-o nas expedições promovidas em território nacional. Na condição de antropólogo e etnógrafo, responsabilizou-se pela documentação fílmica dos diferentes grupos sociais visitados.

No ano de 1922, na ocasião da comemoração dos cem anos da Independência do Brasil, o Rio de Janeiro foi palco de uma feira internacional. Entre as atrações, destacavam-se os avanços associados à radiodifusão, em evidência nos Estados Unidos. Depois de acompanhar a primeira transmissão radiofônica em solo nacional, Roquette-Pinto viu no potencial do rádio uma possibilidade de educação em massa, fundando no ano seguinte a “Rádio Sociedade do Rio de Janeiro”, com finalidade educacional e

cultural, voltada, sobretudo, à população não alfabetizada. Ao assumir a direção do Museu Nacional, em 1926, deu início a formação de um acervo de filmes científicos, criando o “Setor de Exposição de Etnografia Sertaneja”. Em 1933, funda uma “rádio escola” denominada “Rádio Escola Municipal” – que receberia posteriormente o nome de seu fundador –, no Largo do Carioca. Da parceria com o cineasta Humberto Mauro e com a fundação do “Instituto Nacional do Cinema Educativo” (INCE), em 1937, teria produzido mais de 300 documentários sobre o Brasil, de caráter etnográfico.

No ano de 1928, sob a chancela de Fernando de Azevedo e por força de lei, as discussões acerca do cinema voltado à educação são novamente reiteradas.

Em 1936, Roquette-Pinto é enviado pelo governo brasileiro para estabelecer contatos com os institutos de cinema educativo da Europa. Nessa viagem exploratória produz um relatório onde afirma que a França, a Itália e a Alemanha não possuem o mesmo entusiasmo que os estadunidenses manifestam pelo filme sonoro de 16mm (PACHECO, 2016, p. 87).

Paixão, Barroso e Freire (2011) localizaram no movimento da Escola Nova, as primeiras experimentações que pretendiam fazer uso de recursos tecnológicos com o intuito de otimizar a dinâmica dos espaços escolares, os recursos físicos e humanos, racionalizando o tempo, contribuindo com a manutenção da disciplina e promovendo uma educação centrada nas demandas do mercado de trabalho.

Sob o prisma ideológico do tecnicismo, as técnicas e tecnologias são enxergadas como sendo capazes, por si só, de desencadear mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de minimizar a lacuna entre as práticas escolares e as demais práticas sociais de docentes e discentes (PAIXÃO, BARROSO e FREIRE, 2011, p. 4).

Ainda de acordo com Paixão, Barroso e Freire (2011, p. 4), a “[...] busca por novos recursos/tecnologias para a educação visava à funcionalidade e o experimentalismo, à racionalização e à eficiência”, de acordo com a concepção de “ensino renovador” difundida pelo movimento da Escola Nova. Estas mesmas tecnologias e técnicas visavam o controle do processo educativo, sob influência da “[...] filosofia capitalista da época, por meio da implantação do modelo fordista e taylorista nas escolas, nas décadas de 20 e 30 do século XX”.

Segundo Paixão, Barroso e Freire (2011), os pioneiros da educação, precursores do movimento denominado renovador ou da Escola Nova, lançavam mão de uma concepção de educação coerente com o contexto histórico vivenciado a partir da década de 1920, em que se observava a expansão das indústrias e também o crescimento urbano, fenômenos alavancados pelo capitalismo. Defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita, sob a crença de que a educação seria capaz de preparar o país para acompanhar as transformações sociais e econômicas vivenciadas.

Em seu estudo sobre o cinema educativo no Brasil, Catelli (2010, pp. 606-607) organiza os entusiastas em dois grupos: os educadores da Escola Nova e os homens de cinema. O primeiro, que também contava com a participação de intelectuais e representantes políticos, propunha a modernização do país através da educação e da reorganização das políticas públicas educacionais, permitindo a inclusão de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência nos espaços escolares. As contribuições científicas e a produção teórica dos campos da Pedagogia e da Psicologia eram empregadas como elementos de inovação.

Para Pacheco (2016), preocupados com a educação da população brasileira, os integrantes pertencentes ao grupo dos educadores escreveram sobre a utilização do cinema na educação e se organizaram para que isso se tornasse possível nas escolas.

Entre os que faziam parte deste grupo de educadores, citamos: Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Francisco Venâncio Filho (1894-1946), Manoel Bergstron Lourenço Filho (1897-1970), Jonathas Serrano (1885-1944) e Edgard Roquette-Pinto (1884-1954). Junto com eles havia também homens vinculados à prática cinematográfica, como Joaquim Canutto Mendes de Almeida (1906-1990) e Roberto Assunção de Araújo. Esses educadores escreveram sobre o uso do cinema na educação e atuaram para que houvesse a inclusão dos filmes nas práticas pedagógicas escolares. Todo esse movimento deu origem, em 1937, ao INCE, sob a direção de Edgard Roquette-Pinto e coordenação técnica do cineasta mineiro Humberto Mauro. O INCE, entre 1937 e 1967, produziu por volta de quatrocentos documentários. Os filmes eram destinados à educação escolar e popular, como também ao registro de experiências científicas realizadas em laboratórios e em cirurgias médicas (CATELLI, 2010, p. 607).

As experiências com o cinema educativo, considerado enquanto tecnologia favorável aos ideais enunciados, foram difundidas através de publicações especializadas, como revistas pedagógicas e revistas voltadas à produção cinematográfica brasileira. Nas palavras de Morettin (1995), citando alguns dos nomes já mencionados,

O cinema educativo, entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social, foi debatido e defendido por muitos pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas nos anos 20 e 30, como Manuel Bergstron Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgard Roquete Pinto e Jonathas Serrano [...] que também estavam preocupados com a introdução dos princípios da chamada Escola Nova nos currículos (MORETTIN, 1995, pp. 13-14).

Para Catelli (2010), as intenções voltadas à consolidação do cinema educativo no país também não estavam apenas associadas ao contexto das recomendações educacionais e embates políticos. Além da Escola Nova, a Igreja Católica e o Estado Novo também respondiam pela elaboração dos projetos que compreendiam o uso do cinema na educação. A educação e a cultura foram apontadas como estratégias de transformação do país, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. A Igreja Católica, por sua vez, via na relação cinema e educação uma oportunidade para a formação ética e social.

Em torno de seu uso pedagógico aglutinavam-se posturas ideológicas diferenciadas. O termo “cinema educativo” reuniu proposições comuns a respeito do cinema como meio de irradiar cultura pelo vasto território nacional, mas também abrigava educadores com concepções e posturas ideológicas diversas (CATELLI, 2010, pp. 607-608).

De acordo com Morettin (1995), eram evidentes as preocupações de alguns educadores com aquilo que dizia respeito ao potencial de formação moral de alguns filmes, sobretudo as influências negativas sobre os jovens. Quando são observadas as primeiras ocorrências criminosas praticadas no Estado de São Paulo, por jovens supostamente influenciados por algumas obras cinematográficas, Joaquim Canuto Mendes de Almeida, Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, a partir de 1927 passam a discorrer sobre esta questão. Na concepção destes dois últimos, problemática associada ao “mal cinema” ou ao “cine-drama”.

Para estes educadores, as pessoas deveriam ter uma relação com o filme marcada pelo raciocínio frio e abstrato e não mais pelo sentimento. Um público que entendido como um todo homogêneo, não seria capaz de agir racionalmente diante da influência negativa do cinema. Eles pensavam, em particular, nas crianças (MORETTIN, 1995, p. 15).

Das discussões pertinentes à utilização do cinema nos espaços escolares, surge em 1927 a “Comissão de Cinema Educativo, subordinada à Technica de Instrução Pública, do Rio de Janeiro”. Os trabalhos desenvolvidos pela comissão resultaram na “Exposição

de Aparelhos de Projecção Fixa e Animada” (PAIXÃO, BARROSO e FREIRE, 2011, p. 9).

Ao discorrerem sobre o decreto nº 2 940 de 22 de novembro de 1928 – que diz da utilização do cinema em sala de aula – e sobre a reforma do ensino no Distrito Federal, promovida por Fernando de Azevedo, Paixão, Barroso e Freire (2011) evidenciam o caráter tendencioso, político e ideológico da medida e das ações que viabilizam a utilização da produção cinematográfica nos espaços escolares. Como forma de controle sobre os conteúdos que seriam veiculados aos alunos, o Estado e os renovadores da educação contavam com a atuação dos inspetores escolares, responsáveis pela fiscalização das obras utilizadas nas escolas.

Da preocupação com os conteúdos veiculados dentro das salas de aula ou, em outras palavras, das reflexões e dos posicionamentos de caráter essencialmente político, surge o decreto nº 18 527 de 10 de dezembro de 1928, regulamentando a censura cinematográfica. De início, sob a responsabilidade do Ministério do Interior e da Justiça e, posteriormente, quando nacionalizado em 1932 pelo governo provisório de Getúlio Vargas, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Segundo Morettin (1995, p. 16), a instauração da Comissão da Censura contou com a participação de Roquette-Pinto e Jonathas Serrano. Define-se o “[...] filme educativo, utilizando-o como um dos critérios classificadores do material selecionado” e, portanto, de livre propagação nas escolas. Ao Convênio Cinematográfico no dia 3 de janeiro de 1933, Roquette-Pinto teria atribuído uma nova e essencial função ao cinema e ao rádio: disseminar o conhecimento entre os sujeitos que não tinham acesso à educação formal. No ano seguinte, com a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), a censura subordina-se ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, não mais ao Ministério da Educação. O DPDC por sua vez deu origem ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), instaurado em 1939 sob o controle e mediação do Estado.

No período entre a criação do DPDC e do DIP, também sob a égide de Roquette-Pinto, surge em 1936 o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), oficializado pela Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, que regulamentava a utilização do cinema nas escolas. Com a contratação do cineasta Humberto Mauro, tem início uma série de produções educativas, voltadas aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. As obras produzidas eram destinadas às salas de aula e institutos de divulgação cultural.

Também são produzidas reportagens de caráter pátrio, fomentando desavenças entre o DIP e o INCE.

[...] estas produções, pela própria temática, avançaram no campo de atuação do DIP, o que contribuiu para reativar antigos atritos. Entende-se desta forma a ausência daquele tipo de reportagem cívica nos anos de 1941 a 1945 entre as produções do Instituto. Podemos supor que as pressões oriundas do DIP tivessem surtido efeito, restringindo a área de inserção do INCE apenas aos temas relacionados à educação propriamente dita, como zoologia, educação artística, física, literatura, dança, geografia e história, por exemplo, presentes em seus filmes desde o primeiro ano de sua fundação (MORETTIN, 1995, p. 17).

De acordo com Catelli (2010), o projeto francês “Les Archives de la Planète” (Os Arquivos da Terra), difundido no Brasil no final dos de 1920, uma iniciativa do bancário Albert Kahn em parceria com o geógrafo Jean Brunhes e um representante do cinema francês, Leon Gaumont, também influenciou o cinema educativo brasileiro. Em síntese, o projeto produziu uma coleção que cobria a diversidade da atividade humana no planeta e as peculiaridades dos comportamentos sociais ameaçados pela modernidade.

Os filmes que compõem “Os Arquivos da Terra” eram formados por uma rede de perspectivas utilitárias, no âmbito da pedagogia, da publicidade, da botânica, do documentário. Faziam parte de um ideal, já desenvolvido por Kahn em projetos anteriores, de celebração da cooperação internacional, a fim de estabelecer a paz entre os povos (CATELLI, 2010, pp. 610-611).

Ainda com Catelli (2010), os filmes produzidos por Kahn serviram de modelo aos educadores Francisco Venâncio Filho e Jonathas Serrano na configuração do cinema educativo brasileiro. Os filmes produzidos por estes dois também se assemelhavam aos filmes de viagens, datados do início do século XX. De curta duração, permitiam o acesso às distintas manifestações culturais dos povos registrados, o contato com a diversidade da fauna e da flora de diversas regiões e o exercício reflexivo sobre estes documentários.

A técnica cinematográfica contribuiria para uma visualização do país, de cada detalhe que o compõe e para uma eficiente comunicação entre as partes, com seus truques, seus *close-up*, alterações de velocidades da câmera, possibilitando a revelação de um Brasil pelas aproximações e distanciamentos que a câmera cinematográfica poderia realizar (CATELLI, 2010, p. 613, grifo da autora).

Segundo Catelli (2010, p. 614), os registros realizados neste formato tinham uma função etnográfica. O material acumulado por Luiz Thomaz, cinegrafista à frente das expedições comandadas pelo Marechal Rondon a partir de 1889 pelo sertão brasileiro,

também caíram no gosto dos educadores, pela possibilidade de favorecer a divulgação científica. A iniciativa de Jean Painlevé, produtor do cinema dito científico, também agradava os idealizadores do INCE que, gratuitamente, prestavam assessoria aos pesquisadores brasileiros que pretendiam documentar os seus trabalhos.

O caráter científico das produções realizadas era assegurado graças à assessoria conferida por alguns especialistas, entre os quais, Carlos Chagas Filho, Vital Brasil e Afonso de Taunay. A assessoria destes intelectuais garantia a veracidade dos conteúdos registrados e a sua adequação ao ensino (MORETTIN, pp. 17-18).

Com a realização de um cinema científico, o INCE mantinha algumas das formulações iniciais dos educadores da Escola Nova quanto às finalidades para a produção de filmes de caráter educativo. Como parte de um projeto maior de modernização da sociedade brasileira, pela ciência e educação, o cinema documentário poderia resgatar aqueles que estavam excluídos do saber oficial e, por isso, o filme educativo deveria ser acessível à compreensão dos espectadores, de modo a abranger toda a sua diversidade. Os documentários apareciam como possíveis instrumentos do conhecimento científico, como veículos de divulgação da ciência e como um arquivo de documentos visuais. Como dispositivo de registro dos homens pelo globo terrestre, destacava-se o potencial do cinema para arquivar imagens prototípicas das experiências humanas, como ferramenta de observação da natureza, e enfatizavam-se as possibilidades da cinematografia na visualização do movimento (CATELLI, 2010, pp. 617-618).

Catelli (2010, p. 618) também discorre sobre a crença na objetividade da imagem associada ao registro do real. "Predominava a concepção de que a câmera cinematográfica operava uma reprodução mecânica da natureza ou da sociedade". O aprendizado, nesse contexto, também estaria associado a um outro e precedente: o aprendizado do olhar, do observar e do ver.

A preocupação com a veracidade das obras de cunho histórico que circulavam no período, mobiliza novamente alguns representantes do INCE. Sob influência de um artigo de autoria de Sud Menucci, escrito em 1929, sobre a objetividade dos filmes que se propunham à reconstituição de acontecimentos históricos, produzem no ano de 1940 o filme "Os Bandeirantes", contando com a coordenação histórica de Afonso de Taunay.

O filme aborda o processo de subordinação da "natureza" ao homem. Este processo, no entanto, situa-se em um tempo e um espaço muito bem definidos: o Brasil colonial dos séculos XVI e XVII. Em função dessa historicidade, duas considerações devem ser feitas. Em primeiro lugar, não é o homem em geral, mas sim o homem de origem européia o responsável pela introdução da civilização. Por último, este processo está relacionado com o da construção da nacionalidade. [...] procura-se definir a contribuição dada por cada segmento racial [étnico], destacando a importância de alguns heróis, como José de Anchieta, Antônio Raposo Tavares e Fernão Dias Pais, que são trabalhados de

maneira mítica. Neste filme, que se pretende “objetivo” e “científico”, a escravização e o genocídio do índio são simplesmente omitidos, afora idealizar a relação entre o colonizador e o colonizado, destacando como qualidades positivas a submissão e a obediência ao branco. Além disso, os bandeirantes aparecem como pessoas que se sacrificam pelo todo, sem nenhum interesse material nas expedições que empreendem pelo Interior da Colônia. Se Fernão Dias procura ouro, é para que Portugal enriqueça (MORETTIN, 1995, p. 18).

O INCE manteve-se em atividade até o ano de 1966. Incorporado pelo Instituto Nacional de Cinema, recebeu o nome de Departamento do Filme Cultural. Reconhecidamente, suas produções fizeram do cinema educativo uma mola propulsora na configuração do cinema documental brasileiro.

Nas palavras de Catelli (2010, p. 622), as discussões geradas e fomentadas pela Escola Nova acerca da viabilização do uso do cinema nas escolas, favoreceram também a reflexão sobre o próprio cinema nacional que, na ocasião “[...] procurava, ainda de forma incipiente, padronizar as imagens que estavam sendo veiculadas sobre o Brasil e buscava definir um modelo de cinema documentário”.

Ainda no que diz respeito aos supostos “cuidados” com o cinema dito “educativo”, surge, posterior ao INCE, o Cineduc – Cinema e Educação. Segundo Pacheco (2016), o Cineduc surgiu a partir da preocupação demonstrada pela Igreja Católica com as possibilidades educativas do cinema. Reconhecida por seu pioneirismo no trabalho com cinema e educação no Brasil, a organização foi criada em 1969 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Podemos inferir que, desde a sua chegada ao Brasil, o cinema tem despertado o interesse de diferentes instâncias educativas, sejam elas formais ou informais, não apenas em função das inúmeras possibilidades conferidas por sua vertente dita “pedagógica”, associado aos componentes curriculares, mas também, em função de seu aspecto tendencioso, útil à formação de valores e instauração de ideais políticos.

REFERÊNCIAS

BRUZZO, Cristina. Filme “ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. I (43), jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-artigos-bruzzoc.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CATELLI, Rosana Elisa. 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, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a16.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A educação pelo cinema. *Sétima Arte*, Belo Horizonte, 2006. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/miranda-cea-educ-cinema1.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 4, set./dez. 1995. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36171/38891>>. Acesso em 21 dez. 2016.

PACHECO, Raquel. Reflexões sobre o campo do cinema e educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24581/17561>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

PAIXÃO, Pablo Boaventura Sales; BARROSO, Rita de Cássia Amorim; FREIRE, Valéria Pinto. A escola nova e o cinema educativo: educação para quê? *V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*: 2011 set. 21-23; São Cristóvão, SE; 2011. Disponível em <<http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20A%20ESCOLA%20NOVA%20E%20O%20CINEMA%20EDUCATIVO.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2016.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Do lugar onde estou já fui embora.

(Manoel de Barros, O livro sobre nada, 3ª parte, excerto)

Este trabalho, de natureza qualitativa, foi elaborado a partir da revisão bibliográfica que contempla a temática. Também foram analisados os depoimentos conferidos pelos sujeitos que participaram dos encontros promovidos ao longo da pesquisa, apresentando os filmes produzidos por eles e as respostas obtidas com a aplicação de um questionário semiestruturado.

O fato de atuar como professor na UE facilitou o trabalho em campo, dada a familiaridade com os espaços da instituição e, principalmente, com os sujeitos da pesquisa. Optou-se, então, pela observação participante:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador [...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. [...] o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2012, p. 70).

Considerando a relevância do papel da cultura associado aos processos de desenvolvimento humano, ao discorrermos acerca das relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa com o cinema, em específico, com os processos de aquisição da linguagem cinematográfica por parte dos discentes, teremos como referência a corrente histórico-cultural de Vigotski (1982, 1984 e 1987), cujo princípio geral diz respeito ao desenvolvimento das funções mentais superiores ou culturais, a partir das relações sociais. Em outras palavras, a partir das relações autenticamente humanas, que compreendem os processos de produção e de apropriação da cultura.

Ao discorrer sobre as especificidades da arte, Chisté (2015) afirma que,

[...] a arte precisa ser conhecida e valorizada por todos os indivíduos. Essa produção humana é parte integrante do desenvolvimento da humanidade, capaz de revelar/apresentar o contexto histórico e cultural através de sua materialidade. A arte é produto do trabalho do homem e, por suas particularidades, suscita no receptor processos catárticos que o

fazem pensar sobre sua vida, sobre o mundo e sobre o outro. No espaço expositivo (galerias de arte, museus, centros culturais etc.) e no espaço escolar, os sujeitos dessa mediação são: o artista e sua obra, o professor, o educador do espaço expositivo e os alunos, assim como outros sujeitos que atravessam a relação arte/receptor. Portanto, o ensino da arte tem como desafio ampliar e aprofundar a experiência estética do educando, constituindo-se como fundamental integrante no processo de formação do indivíduo. O encontro com a obra de arte, promovido pela escola e pelo espaço expositivo, torna possível que o indivíduo reconheça sua própria essência, sua história no processo de desenvolvimento do ser humano. Além disso, entender a obra de arte envolve compreendê-la em seu contexto, conhecer a poética do artista e atribuir sentidos a ela. Sentidos carregados da vivência do receptor (CHISTÉ, pp. 47-48).

Pino (2005, pp 87-88) destaca alguns problemas conceituais na obra de Vigotski, apontando a ausência de definições para alguns termos. Entre eles, o próprio conceito de “cultura”, essencial à enunciação da “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, na qual a origem das funções psicológicas superiores – atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem – “[...] não está situada no plano biológico em que a criança nasce, mas no plano cultural ao que ela tem que aceder para chegar às ‘formas culturais maduras’ de conduta que caracterizam a sociabilidade humana”. Neste sentido, “[...] o conceito de desenvolvimento cultural fica colocado em termos de *conversão* do biológico em cultural” (grifo do autor).

Apesar de que a cultura constitui uma peça central nas elaborações mais avançadas do pensamento de Vigotski, não se encontra nos seus escritos uma discussão propriamente dita deste conceito. [...] como ocorre a mesma coisa com outros conceitos importantes que ele utiliza, poder-se-ia pensar que não considerava necessário para os seus objetivos dar definições e discutir os conceitos utilizados. No caso da cultura [...] o fato é mais surpreendente, pois o autor faz dela a natureza do desenvolvimento psicológico que ele define [...] como desenvolvimento cultural [...] (PINO, 2005, p. 88).

Todavia, Vigotski deixou-nos algumas pistas [...] que nos permitem uma aproximação relativamente segura do que ele estava entendendo quando falava de cultura, tanto na forma substantivada quanto adjetivada. Uma dessas pistas é uma afirmação [...] que ele fez quase de passagem e que pode muito bem ser considerada uma definição. Diz Vigotski (1997: 106): “*Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem*” (ibidem, grifo do autor).

Reconhecemos a relevância da educação no sentido de assegurar às gerações posteriores a transmissão e a aquisição do patrimônio cultural elaborado pela humanidade

ao longo da história. Concordamos, então, com a concepção de educação preconizada por Saviani (2008):

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.13).

Cabe aqui uma citação de Leontiev (1978):

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Acompanhamos um grupo de alunos de um 8º e de um 9º ano do EF II, cuja faixa etária varia de 13 a 16 anos, durante um período de quatro meses, compreendendo desde os encontros iniciais, de fundamentação teórica, a realização das atividades práticas, voltadas à produção dos filmes, até os encontros de apreciação. É preciso reiterar que as atividades programadas foram desenvolvidas no contraturno. Logo, a adesão à programação ocorreu de modo voluntário e o número de participantes oscilou em cada encontro, chegando a contabilizar de 30 a 7 alunos, nas etapas de aplicação do questionário e de produção dos filmes, respectivamente.

No primeiro momento da atuação em campo, antes mesmo de definirmos a composição do grupo de participantes, organizamos um encontro na escola com o intuito de compreender a relação estabelecida entre os alunos e o cineclube escolar. Na sequência, aplicamos um questionário semiestruturado que tinha como objetivo identificar a entrada e a utilização do cinema em sala de aula. O questionário foi respondido por um total de 30 alunos.

Os alunos também participaram de algumas exposições teóricas que tinham como conteúdo alguns recortes da história do cinema, perpassando pelo advento do cinematógrafo, as contribuições de Méliès e Griffith, até as nomenclaturas de planos fotográficos e de movimentos de câmera. Finalmente, encerrando as exposições teóricas, foram apresentados à proposta “minuto Lumière”, voltada à criação dos filmes. As experiências vivenciadas durante os momentos de criação e os filmes produzidos pelos alunos foram compartilhados em encontros voltados à apreciação. O quadro abaixo (Quadro 1) oferece um panorama das etapas que orientaram o trabalho em campo.

Quadro 1 – Desenvolvimento do estudo em campo

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista voltada à compreensão da relação estabelecida entre os alunos e o cineclube da unidade escolar; ✓ Aplicação do questionário semiestruturado voltado à compreensão das formas de utilização do cinema em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da proposta de trabalho e de excertos da história do cinema (o advento do cinematógrafo, o cinema de Méliès, as contribuições de Griffith, as nomenclaturas de planos fotográficos e movimentos de câmera); ✓ Apresentação da proposta “minuto Lumière”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção dos vídeos pelos discentes; ✓ Encontros voltados à partilha das experiências vivenciadas no processo de criação; ✓ Apreciação dos vídeos produzidos.

Os encontros foram filmados, sobretudo as oficinas voltadas à apreciação dos filmes produzidos pelos participantes. Selecionamos alguns trechos com o intuito de evidenciar os processos de apreensão da linguagem cinematográfica pelos discentes e o que eles dizem de suas produções.

Ao término de cada encontro, foram realizadas entrevistas, visando compreender a relação dos mesmos com o universo do cinema, sobretudo nos espaços escolares, considerando nestes momentos, suas experiências com o processo de criação e os relatos sobre o material elaborado. A entrevista,

[...] tomada no sentido de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador,

de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo (MINAYO, 2012, p. 64).

Ainda conforme Minayo (2012, p. 64), as “[...] *entrevistas* podem ser consideradas *conversas com finalidade* e se caracterizam pela sua forma de organização” (grifos da autora) (p. 64). Sob o resguardo das classificações apresentadas pela autora, optamos pela entrevista “semiestruturada”. A entrevista semiestruturada “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Nas oficinas realizadas com os alunos, quando necessário, optamos pela entrevista “aberta ou em profundidade”. Nesta, ao contrário da entrevista semiestruturada, “[...] o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões” (MINAYO, 2012, p. 64).

A unidade escolar

A escola que contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa, permitindo a realização do trabalho de campo, está localizada na cidade de Charqueada/SP. Sua inauguração data de 11 de dezembro de 1998, sob a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Áurea Montezzo Beissmann”.

Embora o município seja pequeno, com uma área territorial de 175,846 km² e conte com uma população estimada em 16.608 habitantes – em consonância com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) –, a escola está situada em uma área periférica e atende aos alunos que residem nas proximidades do bairro. Trata-se da primeira UE de EF construída no município. As demais unidades que hoje fazem parte da rede municipal de educação foram integradas à mesma a partir do processo de municipalização.

O terreno da UE tem aproximadamente 1 788 m². Deste total, 339,20 m² correspondem às áreas construídas. A edificação central possui três banheiros – para uso de professores e funcionários – e nove salas em funcionamento. Deste total de salas, quatro delas são voltadas ao atendimento dos alunos. Já as demais, correspondem à secretaria, direção, biblioteca, sala dos professores e sala de reuniões. É válido dizer que as salas são bem iluminadas e possuem ventiladores e cortinas. A mobília é composta

apenas por carteiras, cadeiras e uma estante de livros didáticos, para uso de alunos e professores.

Nas dependências externas, estão situados a quadra poliesportiva coberta e fechada, uma lavanderia, um depósito de produtos de limpeza, dois banheiros para uso de alunos e outras seis salas. Deste total, três delas são voltadas ao atendimento dos alunos e possuem a mesma mobília mencionada anteriormente. As demais correspondem à cozinha, sala de atendimento especializado para alunos com necessidades educativas especiais e sala de vídeo. Esta última, uma sala de aula adaptada no ano de 2014 para sediar o cineclubes escolar. O pátio coberto é utilizado como espaço de recreação e refeitório.

Até o encerramento do calendário letivo do ano de 2016, a UE atendia ao número de 446 alunos matriculados e distribuídos em três turnos. Deste total, 335 alunos correspondem às turmas da Educação Básica – ensino regular. O total remanescente, 111 alunos, corresponde aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com os documentos consultados, entre os quais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os relatórios encaminhados ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) na ocasião da inscrição da UE no “Prêmio Gestão Escolar 2015”, os alunos atendidos pela escola pertencem à classe média baixa.

A equipe gestora é composta por uma diretora e uma vice-diretora. A ocupação de ambos os cargos comissionados é validada através de protocolos que compreendem a entrega de propostas de trabalho, a votação dos pares e a autorização da SEMEC. É válido mencionar que em função de organizações internas voltadas à contenção de gastos, o corpo de gestores da rede municipal como um todo, sofreu um corte significativo. Deste modo, a escola não possui um profissional responsável apenas pela coordenação pedagógica. O planejamento das atividades voltadas à formação docente, por exemplo, está sob orientação da vice-diretora.

Ao quadro de funcionários, atribui-se o corpo docente, constituído de 42 professores, 3 auxiliares de classe, 2 auxiliares em serviços gerais e 7 estagiários.

REFERÊNCIAS

CHISTÉ, Priscila de Souza. Catarse e ensino de arte. *Palíndromo*, Santa Catarina, v. 7, n. 14, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/6821/4872>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MYNAIO, Maria Celília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras escogidas*. Obra completa. Moscú: Editorial Pedagóguika, 1982.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Adolescente

Toda criatura que tem fogos de artifício dentro dela.

(Adriana Falcão, Pequeno dicionário de palavras ao vento)

Partindo do fato de que os encontros realizados no cineclube não contam com a participação de um público definido de antemão, pois não recebe apenas os alunos matriculados na rede, mas também ex-alunos e outros convidados externos, alguns critérios foram adotados na composição do grupo de sujeitos que participaram da pesquisa.

Definiu-se que os participantes seriam alunos regularmente matriculados na UE e frequentadores do cineclube, para facilitar a dinâmica das atividades e o diálogo entre eles. Deste modo, escolhemos duas turmas, um 8º e um 9º ano do ciclo II do Ensino Fundamental. Este momento do trabalho em campo contou com a participação de 30 alunos, que responderam a um questionário semiestruturado, aplicado na última semana do mês de maio de 2016.

O instrumento de obtenção e a análise dos dados

A configuração do questionário permitiu não apenas a leitura quantitativa dos dados, mas também qualitativa. Optamos por algumas questões abertas – as de número 7, 10 e 12 – que exigiram respostas dissertativas dos participantes. De um total de 12 perguntas, duas – as de número 1 e 2 – referem-se às características do grupo, revelando “sexo” e “idade”. Oito delas – as de número 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 e 11 – buscam identificar algumas particularidades da relação discente com o cinema. As outras duas estabelecem relação intrínseca com a proposta da pesquisa, tentando revelar pela ótica dos estudantes – a questão de número 7 – as diferentes formas de utilização do cinema em sala de aula e o pendor dos mesmos para o ato criativo – a questão de número 12 –, levando em consideração suas experiências com a produção de vídeos. O questionário pode ser consultado na seção “Anexos” (Anexo 1) deste texto. Os dados obtidos foram dispostos em quadros e gráficos, com o intuito de facilitar a leitura. Os sujeitos foram numerados e serão mencionados como “participantes” no texto que configura a análise.

Primeiras constatações

De um total de 30 participantes, 17 deles são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades que variam dos 13 aos 16 anos.

Quando questionados se “gostam” de filmes (a questão de número 3) – pergunta esta que inviabilizaria as demais diante da ocorrência de uma resposta na negativa –, os 30 participantes disseram que sim. Do mesmo modo, todos os integrantes do grupo já estiveram ao menos uma vez no cinema (a questão de número 4). Um dos participantes declarou visitar as salas de exibição semanalmente, 15 o fazem mensalmente e, 12 deles raramente vão ao cinema (a questão de número 5). O gráfico abaixo (Gráfico 1) revela a frequência deste hábito. É válido mencionar que não há salas de cinema no município de Charqueada/SP. Logo, o acesso à programação oferecida acaba ocorrendo em cidades vizinhas, principalmente no município de Piracicaba/SP.

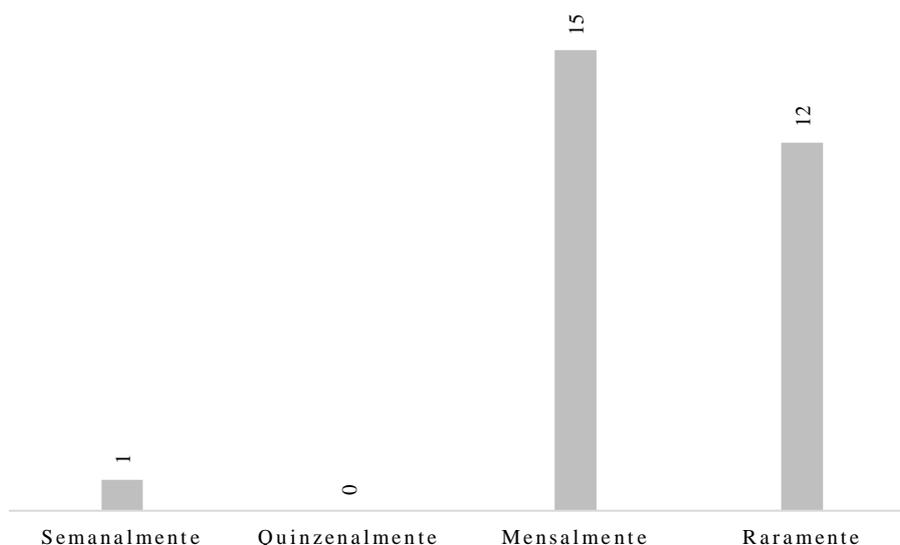


Gráfico 1 – Frequência com que os participantes visitam as salas de cinema

Quando questionados sobre quais os outros meios ou recursos utilizados no acesso à produção fílmica (a questão de número 6), os 30 participantes declararam recorrer à programação oferecida pela televisão (TV) aberta ou fechada; deste total, 26 o fazem semanalmente, três o fazem raramente e, um deles não informou a frequência.

No que diz respeito às plataformas de *streaming* de filmes, 10 participantes declararam recorrer a este tipo de recurso; deste total, oito o fazem semanalmente e, os outros dois, quinzenalmente e mensalmente, com o registro de uma ocorrência para cada

opção, respectivamente. Os demais – os 20 participantes remanescentes – não declaram a frequência ou não fazem uso deste recurso.

Quanto ao formato *Digital Video Disc* (DVD), 20 participantes declararam fazer uso do mesmo; do total informado, oito o fazem semanalmente, dois o fazem quinzenalmente, três o fazem mensalmente e, os outros sete, raramente. Os demais – os 10 participantes remanescentes – não declararam a frequência ou não fazem uso deste formato.

Mesmo diante dos diversos formatos e possibilidades de acesso, a obsoleta tecnologia do *Video Home System* (VHS) também fora mencionada entre os participantes, ainda que em número inexpressivo de ocorrência se comparado às demais. Apenas um deles declarou fazer uso do formato, ainda que o faça raramente. Os demais – os 29 participantes remanescentes – não declararam a frequência ou não fazem uso deste formato.

Sobre a facilidade de acesso conferida pela Internet, seja para baixar filmes ou até mesmo para assistir à produção fílmica em canais específicos voltados ao cinema, 22 participantes declararam fazer uso do conjunto de redes; deste total, 15 o fazem semanalmente, dois o fazem mensalmente e, os outros cinco, raramente. Os demais – os oito participantes remanescentes – não declararam a frequência ou não fazem uso da Internet no acesso aos filmes.

No que diz respeito ao acesso às salas de cinema, é possível observar uma variação nas respostas se comparadas àquelas declaradas na questão de número 5, que também buscou revelar a existência e a frequência deste hábito. Neste item da questão de número 6, do total de 24 participantes que declararam frequentar as salas de cinema, um deles o faz quinzenalmente, 11 o fazem mensalmente e, os outros 12, raramente. Os demais – os seis participantes remanescentes – não declararam a frequência ou não acessam as salas de cinema.

Sobre a participação nos encontros promovidos pelo cineclube da escola, do total de 30 participantes que responderam ao questionário, 25 deles costumam participar das sessões. Deste total, 11 o fazem semanalmente, sete o fazem quinzenalmente, dois o fazem mensalmente e, os outros cinco, raramente. Os demais – os cinco participantes remanescentes – não declararam a frequência ou não participam das atividades desenvolvidas no cineclube. Os resultados podem ser conferidos no gráfico abaixo (Gráfico 2).

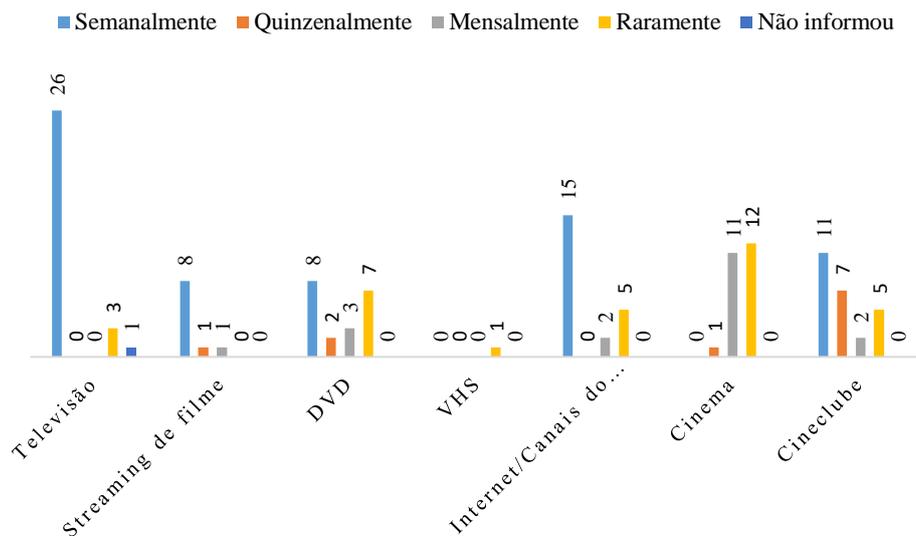


Gráfico 2 – Meios/recursos utilizados no acesso à produção fílmica

A partir dos dados obtidos com a questão de número 6, também foi possível estabelecer um *ranking* (Gráfico 3) demonstrando quais são os três principais meios ou recursos utilizados pelos participantes no acesso aos filmes. A TV, o cineclube da escola e as salas de cinema ocupam, respectivamente, o primeiro, o segundo e o terceiro lugar. Reconhecemos que o serviço de *streaming* possibilita maior autonomia ao espectador durante os processos de escolha da programação fílmica. Contudo, ressaltamos a relevância do cineclube neste contexto, servindo de espaço para a exibição de filmes, a formação de repertório, debates e, principalmente, de encontro discente com o cinema como arte.

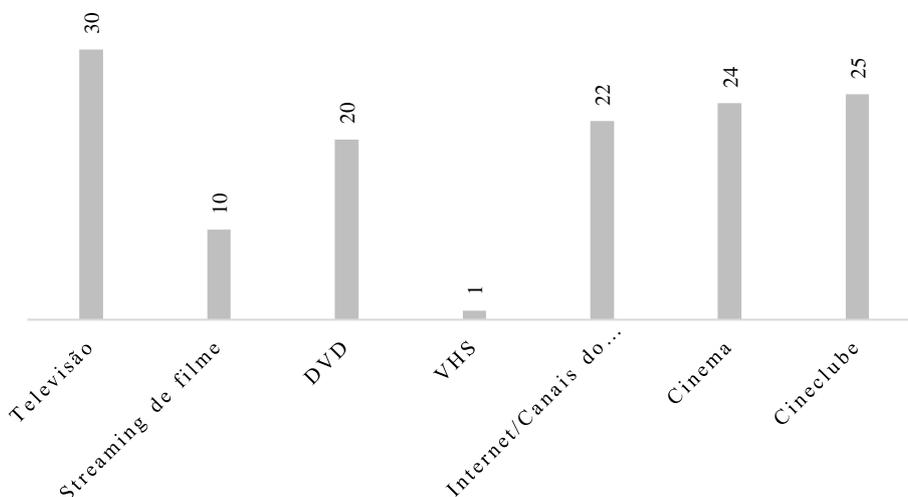


Gráfico 3 – Ranking dos meios/recursos utilizados no acesso à produção fílmica

Do total de 30 participantes, quando questionados acerca das possíveis experiências vivenciadas com o cinema em sala de aula (a questão de número 7), 15 deles declararam que os professores da UE costumam fazer uso de filmes no contexto de seus componentes curriculares. Os demais – os 15 participantes remanescentes – declararam que os seus professores não estão habituados à utilização de filmes na escola.

Na ocasião da aplicação do questionário, apenas os componentes “Geografia” e “Língua Inglesa” foram contemplados nas respostas conferidas pelos alunos. A questão de número 7 também exigia – diante da ocorrência de uma resposta positiva para a utilização de filmes em sala de aula – o relato de uma das experiências vivenciadas pelos participantes.

Dentro do grupo daqueles que assinalaram a opção sim, a disciplina de Geografia foi mencionada nove vezes, de forma direta e, indiretamente, duas vezes. A identificação destas últimas ocorreu em função do relato apresentado acerca da atividade desenvolvida e também através da indicação do nome do docente responsável, ainda que não tenhamos solicitado esta informação no questionário. Por sua vez, a disciplina de Língua Inglesa foi mencionada cinco vezes, de forma direta. As ocorrências – para ambos os componentes curriculares – descrevem as mesmas atividades.

De acordo com as respostas conferidas pelos participantes (os participantes de números 17, 20, 21, 22, 26, 27, 28 e 30), no âmbito de algumas aulas de Geografia, o filme “The life of David Gale” (A vida de David Gale), de Alan Parker (2003), foi utilizado com o intuito de promover um debate acerca das implicações da pena de morte – ou pena capital – sobre os países que legitimam esta prática enquanto um processo legal. Ainda no âmbito do mesmo componente curricular, em consonância com as respostas apresentadas pelos participantes (os de números 17, 23, 25, 29 e 30), o longa-metragem “Animal farm” (A revolução dos bichos), de John Stephenson (1999), adaptação da obra homônima de George Orwell (1945), fora utilizado com o intuito de discutir ou de diferenciar a doutrina política do socialismo do modelo econômico propalado pelo capitalismo.

Nas aulas de Língua Inglesa, ainda de acordo com as respostas apresentadas pelos participantes (os de números 17, 18, 19, 23 e 24), a professora responsável pela atividade optou pelo filme “The giver” (O doador de memórias), de Phillip Noyce (2014), baseado no livro homônimo de Lois Lowry (1993). Infelizmente, não foi possível identificar o objetivo da utilização da obra escolhida, ainda que os participantes de números 17 e 19 tenham deixado alguns indícios acerca do conteúdo da aula: “[...] foi sobre sentimentos

e emoções” (participante de número 17); *“Ela quis passar o conceito de sentimentos e emoções...”* (participante de número 19). As respostas dos participantes (os participantes de número 17, 18, 19, 23 e 24) revelam que a compreensão da história exibida foi avaliada através da aplicação de um questionário: *“[...] e depois atividades”* (participante de número 17); *“[...] e depois do filme fizemos um questionário (sic) sobre ele”* (participante de número 18); *“[...] e depois passou uma lista de exercícios sobre o filme”* (participante de número 19); *“[...] e realizamos uma lista de exercícios sobre o filme* (participante de número 23); *“Passou um questionário sobre o filme, que serviu para acrescentar (sic) pontos na nota”* (participante de número 24).

Ao mencionar o filme “The other sister” (Simples como amar), de Garry Marshall (1999), o participante de número 16 fez com que eu recordasse de uma situação bastante pontual. Na última semana do mês de março, durante uma troca de aula, verifiquei que os alunos de uma das turmas que estão contribuindo com esta pesquisa, estavam confeccionando alguns cartazes – nas aulas de Artes – cuja temática era a “Síndrome de Down”. Aproveitei-me daquele contexto para questioná-los, com o intuito de descobrir se eles haviam realizado alguma pesquisa ou discussão que contemplasse o tema. Diante de uma resposta na negativa, iniciamos um diálogo sobre o conceito de “inclusão”, que se estende para todos os espaços de convívio ou participação social, não apenas o escolar, revelando a distância entre os documentos que contemplam este ideal e aquilo que se efetiva na prática, principalmente nos espaços escolares.

O filme mencionado serviu de complemento, ampliando ainda mais a discussão iniciada, sobretudo por ter desencadeado algumas inquietações acerca de determinados comportamentos: a superproteção por parte dos pais e a sub ou a supervalorização das habilidades observadas nos alunos com necessidades educativas especiais.

Os relatos das experiências foram organizados em um quadro (Quadro 2) e podem ser conferidos na íntegra na sequência. Curiosamente, a experiência relatada foi lembrada apenas por um dos alunos que, por sinal, não costuma participar dos encontros realizados no cineclube. Este mesmo participante pertence à turma que assinalou a opção “não”, sinalizando a não utilização de filmes em sala de aula por parte dos docentes, ainda que a turma como um todo tenha assistido ao filme mencionado. Talvez esta dissociação entre a aula de Ciências e a exibição do filme tenha sido influenciada pelas constantes críticas que eu tenho feito no que diz respeito à “pedagogização” do cinema, tendência que limita e faz dele um mero instrumento de “ilustração” de conteúdos, em detrimento de seu reconhecimento enquanto arte.

Quadro 2 – Relatos das experiências vivenciadas com o cinema em sala de aula

Participantes	Relatos das experiências
<i>Participante 1</i>	<i>“Só vemos quando é aula vaga”.</i>
<i>Participante 2</i>	<i>“Só vemos quando estamos em aula vaga”.</i>
<i>Participante 3</i>	–
<i>Participante 4</i>	–
<i>Participante 5</i>	–
<i>Participante 6</i>	–
<i>Participante 7</i>	<i>“Só vemos quando algum professor falta”.</i>
<i>Participante 8</i>	–
<i>Participante 9</i>	<i>“A gente só vê, quando o professor falta”.</i>
<i>Participante 10</i>	–
<i>Participante 11</i>	<i>“Só quando os professores faltam”.</i>
<i>Participante 12</i>	<i>“Só na aula vaga”.</i>
<i>Participante 13</i>	<i>“Só quando o professor falta”.</i>
<i>Participante 14</i>	<i>“Só vemos em aula vaga”.</i>
<i>Participante 15</i>	<i>“Não. Só quando os professor (sic) faltam”.</i>
<i>Participante 16</i>	<i>“Meu professor passou o filme ‘A outra irmã¹²’, foi muito divertido e emocionante”.</i>
<i>Participante 17</i>	<i>“Assistimos um filme sobre a pena de morte e depois fizemos um debate, sobre quem é a favor e contra. Na aula de Geografia. E sobre o socialismo e capitalismo. E na aula de inglês, foi sobre sentimentos e emoções; e depois atividades”.</i>
<i>Participante 18</i>	<i>“O filme foi ‘O doado (sic) de memórias¹³ (sic)’, na aula de ingles (sic), depois do filme fizemos um questionário (sic) sobre ele”.</i>
<i>Participante 19</i>	<i>“Profª E... Matéria: Língua Inglesa. Ela passou o filme ‘O Doador de Memórias’, e depois passou uma lista de exercícios sobre o filme. Ela quis passar o conceito de sentimentos e emoções da nossa vida”.</i>
<i>Participante 20</i>	<i>“Filme na matéria de geografia, o mesmo falava sobre a pena de morte. Ao acabar o filme a sala debateu se essa atitude é necessária (sic) atualmente”.</i>

¹² Referindo-se ao longa-metragem “The other sister” (Simples como amar), de Garry Marshall (1999).

¹³ Referindo-se ao longa-metragem “The giver” (O doador de memórias), de Phillip Noyce (2014), adaptação da obra homônima de Lois Lowry (1993).

Participante 21	<i>“Chocante, pois mostra como funciona a pena de morte. A vida de David Gael¹⁴ (sic), prof^o F. (chorei) o debate do filme foi muito bom”.</i>
Participante 22	<i>“F. – Geografia. Vimos um filme que fala sobre a pena de morte e depois discutimos em sala de aula quem era a favor e contra”.</i>
Participante 23	<i>“Assistimos os filmes: O doador de memórias com a disciplina (sic) de inglês e realizamos uma lista de exercícios sobre o filme, e a revolução dos bichos¹⁵, para discutir sobre a questão do socialismo e capitalismo com a disciplina de geografia”.</i>
Participante 24	<i>“O doador de Memória (sic). Inglês. Passou um questionário sobre o filme, que serviu para acrescentar (sic) pontos na nota”.</i>
Participante 25	<i>“Professor passol (sic) um filme que falava sobre o socialismo o filme era (A revolução dos Bichos) foi na materia (sic) de Geografia con (sic) o professor F.”.</i>
Participante 26	<i>“A vida de Devid Galle (sic), geografia. Foi deparado (sic) para quem concorda e não concorda com a pena de morte”.</i>
Participante 27	<i>“Na aula de geografia sobre a pena de morte. O filme se passa nos Estados Unidos e sobre um homem que tenta acabar com a pena de morte no país e ele se incrimina por um crime falso para mostrar para o sistema que eles podem matar um inocente por um crime que não cometeu”.</i>
Participante 28	<i>“Na aula de geografia, para falar da pena de morte”.</i>
Participante 29	<i>“A revolução dos bichos. O professor de geografia nos mostrou este filme com o intuito de demonstrar a diferença entre o socialismo e o capitalismo. Depois de assistirmos, debatemos sobre as ideias principais do filme”.</i>
Participante 30	<i>“Um professor nos ‘passou’ um filme para debatermos sobre a pena de morte, e um filme para aprendermos mais sobre o socialismoXcapitalismo”.</i>

Quando questionados acerca dos critérios que influenciam na escolha de um filme (a questão de número 8), o número de ocorrências é maior, respectivamente, nas opções: “indicação de amigos”, “trailer”, “gênero” e, em quarto lugar, “indicação de professores”, com 24, 21, 20 e 16 ocorrências, respectivamente, na mesma ordem das opções (Gráfico

¹⁴ Referindo-se ao longa-metragem “The life of David Gale” (A vida de David Gale), de Alan Parker (2003).

¹⁵ Referindo-se ao longa-metragem “The farm” (A revolução dos bichos), de John Stephenson (1994), adaptação da obra “Animal farm”, de George Orwell (1945).

4). Do total de 30 participantes, 11 deles levam em consideração a indicação de familiares, oito o fazem considerando o reconhecimento da crítica, 10 através da leitura de resenhas ou sinopses, 15 o fazem influenciados pelas propagandas veiculadas nas diferentes mídias, dois o fazem influenciados pelos créditos à direção, 15 o fazem em função do corpo de atores, 10 o fazem em função da temática da obra e, um deles levando em consideração outros critérios, não informados no questionário.

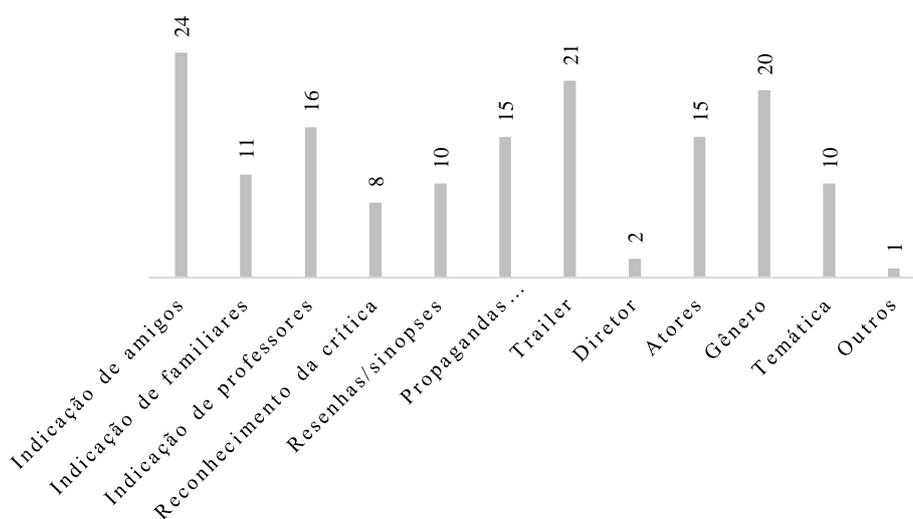


Gráfico 4 – Critérios que influenciam no processo de escolha de um filme

Quando questionados acerca dos gêneros cinematográficos preferidos (a questão de número 9), as opções “comédia”, “terror” e “ação” receberam o maior número de ocorrências, respectivamente, 26, 23 e 22 (Gráfico 5). Na sequência, a opção “ficção científica”, com 20 ocorrências, “drama”, com 14 ocorrências, “fantástico” e “musical”, ambas com sete ocorrências, “*thriller*”, com seis ocorrências e, “*film noir*”, com três ocorrências. A opção “western” não recebera nenhuma indicação e, um dos participantes assinalou a opção “outro”, indicando o “cinema alemão” como opção.

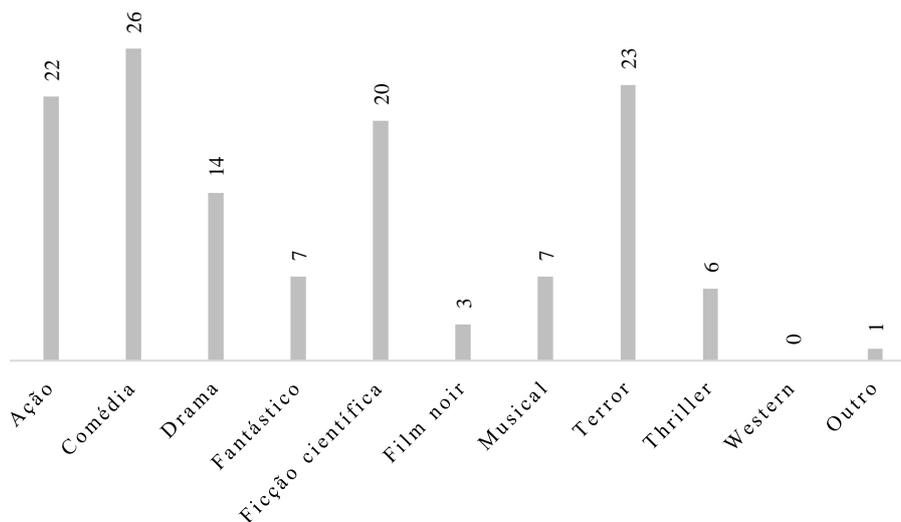


Gráfico 5 – Gêneros cinematográficos preferidos

Solicitou-se aos participantes (a questão de número 10), uma sucinta definição daquilo que eles compreendem como um “bom filme”. De maneira geral, as respostas contemplam uma variedade de fatores, desde o conteúdo apresentado pelo filme – e neste caso há que se considerar a questão da formação do gosto –, a mensagem transmitida, a possibilidade de permitir o reconhecimento de “si” – através da projeção – na história representada, até a utilização de filmes como uma opção de entretenimento. É expressivo o número de ocorrências que estabelecem relação direta com os verbos “ensinar” e “refletir”, associados à concepção de um “bom filme”. Em outras palavras, para ser “bom”, o filme deve “ensinar” algo, promover “reflexões” acerca de determinados temas, sobretudo aqueles que encontram ressonância na vida fora das telas, despertando a sensibilidade, encorajando no enfrentamento de medos e fomentando novas opiniões. É o que sugere os relatos conferidos por alguns alunos (os participantes de números 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 14, 17, 19, 22, 23, 26, 28 e 29). Alguns elementos técnicos como a composição das cenas e o desempenho dos atores também foram mencionados nas respostas de números 16 e 27. Os relatos estão organizados no quadro abaixo (Quadro 3) e podem ser conferidos na íntegra.

Quadro 3 – Definições para o termo “bom filme” apresentadas pelos participantes

Participantes	Definições
Participante 1	<i>“Quando faz a pessoa mudar de opinião, ou até mesmo fazer pensar”.</i>
Participante 2	<i>“Na minha opinião, um bom filme é aquele que te encoraja a enfrentar seus ‘medos’, que ensina a enfrentar a realidade”.</i>
Participante 3	<i>“Pela lição que ele ensina, pela sua história”.</i>
Participante 4	<i>“Por tudo o que tem nele. Se for de ação: gosto de muito tiro, ou de corridas de carro”.</i>
Participante 5	<i>“Aquele que você já assistiu um monte de vez (sic)”.</i>
Participante 6	<i>“Com bastante conteúdo (sic) no filme, com atos fictícios e atos reais”.</i>
Participante 7	<i>“Quando você aprende alguma coisa com ele”.</i>
Participante 8	<i>“Um filme que não cansa de ver”.</i>
Participante 9	<i>“Quando você consegue entender, e aprende alguma coisa com ele”.</i>
Participante 10	<i>“Por ser bem feito e que pareça bem com a realidade e sem erros”.</i>
Participante 11	<i>“Aquele que você não cansa, que ta sempre querendo assistir mais e mais, nada tira sua atenção do filme”.</i>
Participante 12	<i>“Um filme legal, que tenha ação”.</i>
Participante 13	<i>“Me faz mudar de opinião e me impressiona (sic)”.</i>
Participante 14	<i>“Um filme que me faz pensar, me ensina lições de vida, que me emocionam (sic) de alguma forma”.</i>
Participante 15	<i>“Quando ele me faz rir”.</i>
Participante 16	<i>“Um filme que tem atores que espresam (sic) bem suas reações e que tenha um final inesperado que te dá ansiedade para lanssar (sic) a procima (sic) sequencia (sic)”.</i>
Participante 17	<i>“Um filme no qual eu não paro de assistir, a história tem que ser bem interessante. Especialmente histórias reais, ou sobre superações. Um filme que passa uma lição de vida através dele”.</i>
Participante 18	<i>“Se ele fizer eu passar muito medo ou faz eu dar risada”.</i>
Participante 19	<i>“Um filme que passa uma lição, você não assiste só porque é ‘legal’, você leva alguma coisa dele pra vida”.</i>
Participante 20	<i>“É um filme que mexe com o psicologico (sic) da pessoa, ou aquele que muda totalmente o nosso humor”.</i>
Participante 21	<i>“Que passe uma mensagem boa e também me deixe bem chocada, mesmo se for medo”.</i>

Participante 22	<i>“Pra mim é um filme que não seja difícil (sic) de entender, me ensine alguma coisa, faça eu chorar, assustar, rir e que no final tenha sentido e que termine do jeito (sic) que eu quero”.</i>
Participante 23	<i>“Quando passa uma mensagem que levaremos para a vida, quando emociona e faz a gente pensar sobre”.</i>
Participante 24	<i>“Quando um filme mexe comigo”.</i>
Participante 25	<i>“Quando acaba e deicha (sic) uma vontade de, quero mais”.</i>
Participante 26	<i>“Um filme que seja bom tem que me fazer pensar no tema, tem que me tocar, tem que dar uma forma de pensar diferente do que eu já pensava”.</i>
Participante 27	<i>“Pelos atores, pelas cenas...”.</i>
Participante 28	<i>“Um filme que mexe com nossos sentimentos, que faz a gente refletir”.</i>
Participante 29	<i>“Um filme que me faça refletir, que faça eu mudar meu modo de pensar se necessário, ou que faça sorrir quando eu preciso”.</i>
Participante 30	<i>“Que me provoca emoções”.</i>

Do total de 30 participantes, 18 deles declararam ler artigos especializados acerca da temática cinema (a questão de número 11). Entre eles, um o faz semanalmente, um o faz quinzenalmente, três o fazem mensalmente e, os outros 13, raramente. Os demais – os 12 participantes remanescentes – não costumam realizar este tipo de leitura.

Finalmente, quando questionados sobre as possíveis experiências com a produção de vídeos (a questão de número 12), 23 participantes declaram ter produzido pelo menos um vídeo, os demais – os sete participantes remanescentes – nunca vivenciaram a experiência enquanto criadores diretos. A questão também exigia – diante da ocorrência de uma resposta positiva para os casos em que os participantes já vivenciaram uma experiência de criação – o relato de uma das experiências. De maneira geral, os relatos dizem respeito de situações em que o ato de gravar um vídeo pode ser considerado enquanto uma forma de entretenimento, como sugerem os participantes de números 7, 9, 13, 17, 19, 22, 23 e 28. Os relatos destes mesmos participantes também oferecem uma informação bastante expressiva, não apenas a familiaridade com a produção de vídeos, mas também com o “YouTube”, uma plataforma de armazenamento e compartilhamento de vídeos *online*. Já os participantes de números 14 e 21, relataram duas experiências que demonstram a intenção de transmitir um ideia através dos vídeos produzidos. Os relatos estão organizados no quadro abaixo (Quadro 4) e podem ser conferidos na íntegra.

Quadro 4 – Relatos das experiências vivenciadas na condição de criadores

Participantes	Relatos das experiências
<i>Participante 1</i>	<i>“Quando acho interessante, que vai impressionar alguém (sic), exemplo: chuva no rosto, em camera (sic) lenta”.</i>
<i>Participante 2</i>	–
<i>Participante 3</i>	<i>“Quando eu e meu amigo estávamos (sic) andando de skate”.</i>
<i>Participante 4</i>	<i>“Já filmei muitos amigos meus, ou já filmei andando de longboard com meus amigos”.</i>
<i>Participante 5</i>	–
<i>Participante 6</i>	–
<i>Participante 7</i>	<i>“Vídeos para o YouTube”.</i>
<i>Participante 8</i>	<i>“Jacarés brigando”.</i>
<i>Participante 9</i>	<i>“Vídeo para o YouTube”.</i>
<i>Participante 10</i>	<i>“Para por (sic) na internet”.</i>
<i>Participante 11</i>	<i>“Filmei minhas aventuras”.</i>
<i>Participante 12</i>	–
<i>Participante 13</i>	<i>“Gravei um vídeo pro YouTuber (sic)”.</i>
<i>Participante 14</i>	<i>“Uma vez na serra, eu pedi para minha irmã gritar no meio de um monte de árvores parecida com a floresta do filme ‘A Bruxa de Blair¹⁶’”.</i>
<i>Participante 15</i>	–
<i>Participante 16</i>	<i>“Por que (sic) queria gravar aquele momento para ver em outras ocasiões”.</i>
<i>Participante 17</i>	<i>“Eu já participei de alguns vídeos para o YouTube com as minhas amigas. Só por diversão”.</i>
<i>Participante 18</i>	–
<i>Participante 19</i>	<i>“Eu e minhas amigas tínhamos um canal no YouTube! Fizemos vários vídeos caseiros, tínhamos muitos erros, mais (sic) era muito divertido! Nós nos sentíamos famosas!”.</i>
<i>Participante 20</i>	–
<i>Participante 21</i>	<i>“Foi em uma chácara, sobre zumbi, bruxas, foi com minha família (sic) foi um filme de 15 minutos, foi muito bom, teve varios (sic) erros, demos muitas risadas”.</i>

¹⁶ Referindo-se ao longa-metragem “The Blair witch project” (A bruxa de Blair), de Eduardo Sanchez e Daniel Myrick (1999).

Participante 22	<i>“Eu e minhas melhores amigas tínhamos um canal no YouTube, era a melhor coisa se (sic) sentíamos bem com a outra e era a melhor sensação. Hoje eu gravo video (sic) de vez em quando sozinha”.</i>
Participante 23	<i>“Tive um canal no YouTube com minhas amigas, e filmávamos (sic) de tudo com a câmera do celular, o áudio e a iluminação não era boa (sic), mas nos divertíamos (sic) produzindo”.</i>
Participante 24	<i>“Filmei meu sobrinho dando seus primeiros passos”.</i>
Participante 25	<i>“Foi um video (sic) de comedia (sic) eu e meu amigo”.</i>
Participante 26	<i>“Eu não sei explicar direito mais (sic) agente (sic) fica mais tipo, gravo um quero gravar mais e mais e mais”.</i>
Participante 27	<i>“Muito divertido mais (sic) ao mesmo tempo é uma coisa estranha pois você sai um pouco de si”.</i>
Participante 28	<i>“Eu e minhas amigas tínhamos (sic) um canal no YouTube, fazíamos (sic) desabafos”.</i>
Participante 29	<i>“Eu já filmei meu tio dançando em um dos aniversários da minha avó. Não me lembro muita coisa sobre esse dia, só sei que foi um dos dias mais engraçados da minha vida”.</i>
Participante 30	<i>“As (sic) vezes eu fazia alguns videos (sic) pelo meu celular para mandar pra meus amigos e fazer eles rirem”.</i>

5 DEPOIMENTOS INICIAIS

Eu escolhia os filmes de maneira bastante aleatória, sem uma ordem particular. Em maioria, eles deviam apenas ser bons, clássicos, quando possível, mas sobretudo envolventes, pois tinham de arrancar Jesse de seus pensamentos, com uma boa trama. Não havia sentido, não naquele momento, ao menos, em mostrar a ele coisas como 8½ (1963), de Fellini. Eles viriam na hora certa, os filmes desse tipo (ou não). O que eu não podia era ficar indiferente ao prazer de Jesse, ao seu apetite para entretenimento. É preciso começar de algum lugar; se você quiser despertar o interesse de alguém por literatura, não pode começar propondo a leitura de Ulisses – embora, para ser sincero, passar a vida sem ter lido Ulisses me pareça uma ideia perfeitamente razoável. No dia seguinte, assistimos a Interlúdio (1964), de Alfred Hitchcock – na minha opinião o melhor filme do diretor.

(David Gilmour, O clube do filme)

Eu não sei dizer se os alunos que participaram desta pesquisa já realizaram a leitura de Ulisses, de James Joyce (1922), mas não os subestimo. Eu também não sei dizer qual foi o filme que marcou a estreia do cineclube. Uma pena eu não ter anotado. Estou convencido de que não foi com Fellini, tampouco com Hitchcock. Mas há algo que eu posso afirmar com convicção.

Eu estive próximo o bastante de alguns alunos quando muitos deles se emocionaram com Spielberg (1982), em “E. T.” (E.T. – O extraterrestre); próximo o bastante para perceber os inúmeros pontos de interrogação que pairavam sobre suas cabeças, deixados por Almodóvar (2011), em “La piel que habito” (A pele que habito); próximo o bastante para perceber o quanto eles ficaram mexidos diante do Cavalcante (2015), com “A história da eternidade”; próximo o bastante para perceber o quanto eles ficaram incomodados com a Puenzo (2007), em “XXY” (XXY); próximo o bastante para perceber os gestos de impaciência provocados pelos irmãos Dardene (2004), em “L’enfant” (A criança); próximo o bastante para vibrar com eles na companhia de Tornatore (1988), quando foram apresentados ao “Nuovo Cinema Paradiso” (Cinema Paradiso). E é certo que a lista ocuparia toda a página, perfazendo uma relação de escolhas aleatórias.

Eu não sei dizer se em algum ponto as obras acima se conectam, senão pelas marcas que o encontro com cada uma delas deixou em mim. Senti-me tocado naquilo que eu tinha de mais íntimo, o órgão de sentir multiplicando a sensibilidade por dois.

No momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto, seu poder desestabilizador. O momento de elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. O filme trabalha em surdina, sua onda de choque se propaga lentamente (BERGALA, 2008, p. 61).

Encontro. Este tem sido o maior objetivo do cineclube: possibilitar o encontro do maior número possível de alunos com o universo do cinema.

Para Bergala (2008), no que tange à participação da escola na promoção e na legitimação deste encontro, enquanto instituição de ensino, seu papel seria de quatro ordens: o primeiro diz respeito à possibilidade do encontro com os filmes; o segundo envolve a designação de um “passador¹⁷”; o terceiro está voltado à formação do hábito de “frequentar” os filmes; o quarto, refere-se à necessidade de estabelecer “laços” entre os filmes assistidos. Vamos nos deter ao segundo deles, mas antes, lançaremos mão de alguns questionamentos.

Existe espaço para o cinema na escola? E aqui estamos considerando o espaço físico, não apenas a vaga emprestada no currículo. A escola possui os recursos necessários à exibição de um filme? E aqui estamos considerando a existência – e a possibilidade de uso – de recursos elementares, como um projetor e um computador.

No ano de 2014, a partir da alteração do texto da LDB 9.394/96, precisamente com a inclusão do inciso 8º ao artigo 26, a lei 13.006/14 – ainda não regulamentada – torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica, na condição de componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica de cada UE. O projeto de lei escrito no ano de 2008, sob autoria do senador Cristovam Buarque (PL 185/08), fomentou uma série de críticas entre os pesquisadores do campo “cinema e educação”. Primeiro, no que diz respeito ao caráter de imposição, que torna “obrigatória” a exibição de filmes brasileiros. Depois, por não levar em consideração algumas questões essenciais, como estas apresentadas no parágrafo anterior. Em artigo que se propõe a discorrer sobre as implicações da lei enunciada, Fresquet e Migliorin (2015) lançam mão de três crenças sobre a relação “cinema e educação”.

A primeira [...] é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, [...] a possibilidade que o cinema tem de tornar comum – parte do que entendo como sendo o “meu mundo” – o que não

¹⁷ Termo encontrado na tradução da obra de Bergala, “A hipótese-cinema”, realizada por Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Corresponde à palavra “*porteur*”, no texto escrito em língua francesa, utilizada para denominar o responsável por promover na escola atividades voltadas ao universo do cinema.

nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar espaços e habitar o tempo. É isso que está em jogo no cinema. Para se imaginar que o cinema deve estar na escola, podemos partir dessa primeira crença, uma dimensão propriamente política e estética. Não apenas porque os estudantes podem acessar o que há de melhor na cultura, mas também porque o cinema na escola tenciona a própria arte a estar a altura das experiências sensíveis desses jovens.

A segunda [...] é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. [...] se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. [...] apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar. Trata-se de um enorme desafio para os educadores.

A terceira [...], necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens. Aposta na possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons que não trazem mensagens edificantes, que não pautadas pela função social ou pela necessidade de fazer um mundo mais bonito. Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. Só com ela é possível lidar com a arte, com elementos que não se organizam pelo discurso, mas que demandam o espectador para se concretizarem (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, pp. 7-8).

Partindo do princípio de que, para muitos alunos, a escola seja, de fato, o único local capaz de permitir o encontro com o cinema – referimo-nos à escola pública – e que este é, portanto, um desejo legítimo da instituição, voltemos agora à figura do “passador”, apontada como essencial à “iniciação” da arte cinematográfica, nas palavras de Bergala (2008).

Quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar “passador”, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. O “eu” que poderia ser nefasto ao papel do professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação. Essa é a diferença entre o que a instituição tem o direito de esperar de um professor que dá uma aula de sua disciplina e o que esse mesmo professor pode encontrar como “outro” lugar e como relação diferente com os seus alunos, quando sai do âmbito do “seu” ensino, seja ele artístico ou não, para se tornar “passador”, iniciador, num campo da arte que escolheu voluntariamente porque o toca pessoalmente. Guardada essa diferença, com uma consciência clara dos dois papéis, essa distância pode fazer bem a todos, professor e alunos. É essa a diferença entre os ensinamentos artísticos e a educação artística, entre

o ensino e a iniciação. Godard diria: entre a regra e a exceção (BERGALA, 2008, pp. 64-65).

Ao olhar para trás, comprometido com o exercício de rememorar as minhas vivências no cineclube, eu não consigo dizer se fui capaz de me autodestituir do papel de professor toda vez que me vi cruzando a linha da porta da sala de projeção. Reconheço, entretanto, as inúmeras tentativas de apaziguar os muitos “eus” que gritavam – e a ainda gritam – dentro de mim, afinal, somos representações sociais. O silenciamento de muitos deles, implicava – e ainda implica – no ato de me afastar ao máximo das convenções impostas e engessadas que mais me aproximavam do perfil de um tirano, não de um educador. O silenciamento de muitos deles também implicou na redescoberta da capacidade de ouvir o outro. E talvez tenha sido esta sucessão de rupturas, rasgos, silenciamentos e distanciamentos que assegurou as inúmeras participações espontâneas de muitos alunos, observadas no cineclube, na contramão daquilo que comumente vivenciava em sala de aula.

Pensando no início de minha carreira docente e forçando uma *time-lapse* – acelerando o tempo –, é preciso dizer que, depois de anos na condição de escriturário, adormeci e despertei estagiário em uma escola da rede privada. Ao término do primeiro mês, adormeci novamente e acordei professor, na rede pública de ensino. Transição legitimada sob a força de concurso público. Em outras palavras, eu “estava” professor – mas não conseguia “ser”, não me “reconhecia” –, consciente das inúmeras lacunas em minha formação, mas extremamente motivado pelo desejo de “fazer a diferença”. O desejo de fazer a diferença – e de ser diferente de alguns professores que haviam marcado a minha trajetória escolar – fez de mim um “reprodutor” de conteúdos. Um sujeito que cronometrava o tempo e que às vezes invadia o espaço de outras aulas para dar cabo de um conteúdo iniciado. Um sujeito de fala desesperada, feito Emília, a boneca de pano Lobatiana, afinal, também sofri de “fala recolhida”¹⁸ por muito tempo.

Reconheço, agora, outra contradição: eu era “mais um” professor, insistindo no “mais do mesmo”, repetindo comportamentos que até então eu seria capaz de refutar. Falar ininterruptamente implicava – inconscientemente – em calar, silenciar o plural de

¹⁸ Em alusão ao episódio “A pílula falante”, em que a boneca é atendida pelo Doutor Caramujo. “O doutor escolheu uma pílula falante e pôs-lhe na boca. / – Engula de uma vez! – disse Narizinho [...]. – E não faça tanta careta que arrebenta o outro olho. / Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. [...] E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca. / – Não é preciso – explicou o grande médico. – Ela que fale até cansar. [...] Isto é ‘fala recolhida’, que tem de ser botada para fora” (LOBATO, 2008, p. 31).

vozes. E silenciando o plural de vozes, tornava-se fácil me esquivar de qualquer tipo de questionamento que pudesse me desestabilizar, na incapacidade de alguma resposta. Talvez eu tenha tomado todas as pílulas falantes de uma só vez e esquecido dos alunos, de suscitar neles o mesmo comportamento, seguido do estranhamento, do confronto e do questionamento.

Falar, dissertar ou narrar conteúdos, relação unilateral. Para Freire (2005, p. 65), narração de conteúdos que “[...] tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos”.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma e, palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais com que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2005, pp. 65-66).

Cabe aqui, a concepção de escola enunciada por Saviani (2012). Ao lançar luz sobre a marginalidade associada ao fenômeno da escolarização, apresenta de forma sintética a concepção das teorias crítico-reprodutivas da educação. No âmbito destas teorias,

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos dominados (SAVIANI, 2012, p. 140).

Ainda em consonância com Saviani (2008, p. 14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

A escola existe [...] para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2008, p. 15).

A citação acima requer uma leitura cuidadosa. O que se propõe não implica em negligenciar ou negar a existência dos diferentes conhecimentos – tampouco das diferentes manifestações culturais – apresentados pelos alunos, mas estes últimos não devem anular ou substituir o conhecimento sistematizado, caso contrário, a escola não estaria atendendo aos interesses da classe trabalhadora ou legitimando movimentos de resistência, mas contribuindo diretamente com a desigualdade e a alienação, posto, uma vez, que a educação é um ato essencialmente político e, portanto, tendencioso.

Para Young (2007), o papel das escolas no que diz respeito à aquisição do conhecimento tem sido tratado com negligência. De um lado, por parte dos responsáveis pelas decisões no âmbito político. De outro, pelos pesquisadores educacionais. A ênfase na aquisição do conhecimento caminha no sentido contrário que visa prover uma educação com propósitos mais instrumentais, ao mesmo tempo em que também coloca em cheque os conhecimentos definidos por aqueles que detém o poder: quais são os conhecimentos acessíveis, como ocorre o processo de escolha? Partindo da ideia de que a escola é um “[...] agente de transmissão cultural ou de conhecimento”, Young (2007, p. 1293) assume o pressuposto de que “[...] para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros”, fato este que distingue o “conhecimento curricular ou escolar” do “conhecimento não-escolar”. Logo, para o autor, as escolas, “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

Ao “conhecimento” supracitado, Young (2007, pp. 1294-1295) também atribui o nome de “conhecimento poderoso”. O conceito enunciado pelo autor “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, [...] como fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Logo, o conhecimento dito poderoso, “[...] é, cada vez mais, o conhecimento especializado”. É o conhecimento “[...] desenvolvido para fazer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer

juízos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências”. Torna-se evidente a relevância do papel do professor no processo de aquisição deste conhecimento.

As diferentes “abordagens” utilizadas no processo de ensino e aprendizagem perfazem um tema bastante recorrente, servindo de fomento para inúmeras pesquisas. Entretanto, na complexidade do cotidiano das salas de aula, em função de uma série de motivos, o profissional acaba optando por aulas essencialmente expositivas, centradas no binarismo “transmissão/recepção”, ou na visão “bancária” de educação, enunciada por Paulo Freire (2005). Em síntese, a dinâmica é esta: de um lado, o professor que “transmite” conteúdos, saberes fragmentados e limitados a uma disciplina estanque, reflexo da organização curricular; de outro, o aluno que “recebe”, recebe e memoriza um emaranhado de informações desconexas e ausentes de significados. Ao final do processo – de uma sequência de aulas ou do bimestre –, exige-se dos alunos, sob o peso de exames – e não de avaliações –, a reprodução fidedigna do conteúdo “transmitido” e, portanto, “recebido” e “memorizado”. Ao contrário da avaliação compromissada com o aprendizado, examina-se a capacidade de memorização discente, afinal, os ditames burocráticos instaurados se voltam muitas vezes e em primeiro lugar para o visível e palpável: diários e relatórios impecavelmente preenchidos.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

Retomando os questionamentos iniciais e seguindo com o exercício de articulá-los com os pressupostos teóricos apresentados, reconheço ainda mais a necessidade de se conhecer os alunos com os quais nós – professores – estabelecemos comunhão. É evidente que este tipo de conhecimento está atrelado à convivência, às relações interpessoais, ao diálogo e à reflexão, elementos que atravessam a prática vivida no piso da escola. Trata-se, portanto, de investir no fortalecimento de uma relação necessariamente bilateral, envolvendo, em essência, a escuta ou a capacidade de ouvir. De tal modo, a prática

docente não pode instaurar o seu alicerce preconizando a passividade discente. O desafio consiste em assumir práticas que possam contribuir no processo de um saber engajado com o estranhamento e os “por quês”, práticas avessas à visão bancária.

Se a escola é o espaço ideal voltado à aquisição do conhecimento, à formação que possibilite o exercício da cidadania em seu máximo de plenitude, é preciso que esta possa prover e gerir situações de aprendizagem nas quais os alunos sejam desafiados e incentivados na resolução de problemas correlacionados às práticas sociais, desenvolvendo habilidades efetivamente úteis, para que não sejam “arquivados”, ainda no sentido de romper com a educação bancária.

Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2005, pp. 66-67).

É certo que diante do “engessamento” dos modelos escolares e na contramão deste estado perene de latência, de semente interrompida, são muitas as transformações observadas, decorrentes da globalização, do ininterrupto desenvolvimento tecnológico e científico, sobretudo das tecnologias de informação e de comunicação. Conseqüentemente, os nossos alunos já não são os mesmos, tampouco a forma de compreender o mundo. Dos professores, comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, espera-se o permanente exercício de análise de suas práticas, porque comprometidas com o ideal de libertação e transformação social.

Ainda que a discussão fomentada por Fresquet e Migliorin (2015) estejam diretamente relacionadas à Lei 13.006/14, as considerações apresentadas pelos autores nos auxiliam na reflexão acerca da relevância da escola no sentido de possibilitar o acesso ao cinema. O quadro abaixo (Quadro 5) oferece uma síntese das considerações enunciadas.

Quadro 5 – Considerações sobre a Lei 13.006/14

1. Democratizar o acesso

- possibilidade de alcance do cinema brasileiro através da escola, compreendida como cenário de encontro entre o cinema, professores e estudantes e entre o cinema e a comunidade;
- a forma do cinema dar a ver e inventar o mundo sendo compartilhada entre os sujeitos;
- todos os sujeitos se transformam em espectadores, professores e alunos não estão contrapostos, mas voltados para a tela;
- possibilidade de acesso ao cinema, ao sistema de expressão e signos, ideias e estéticas marginalizadas pelo controle de exibição do mercado;
- escola enquanto um polo audiovisual da comunidade, espaço coletivo de contemplação, intelectualização e sensibilização, permitindo a partir das leituras das obras veiculadas, a criação de matéria-prima para novas construções do país em âmbito escolar;
- ao favorecer a democratização, garantir o acesso aos espaços físicos e às obras por parte da comunidade surda ou de baixa audição, aos cegos ou indivíduos com baixa visão.

2. Acesso, diversidade e capilaridade de decisões

- descentralizar o processo de seleção de filmes aguçando o critério de “educativo”, evitando a entrada indiscriminada na escola de todas as obras produzidas no país;
- a Lei precisa ser regulada de modo que não favoreça ou reproduza as mesmas estéticas e dinâmicas do mercado restritivo, fechado à diversidade e à diferença e sem impor às escolas filmes que não interessam aos corpos docente e discente, tampouco à comunidade escolar;
- a exibição de filmes brasileiros pode despertar a curiosidade acerca de seus idealizadores, ampliando as possibilidades de diálogo com estes profissionais;
- necessidade de uma curadoria composta por profissionais em diálogo com o campo “cinema e educação”.

3. Valorizar as ações existentes e locais

- a Lei demonstra uma hipercrença no cinema e uma descrença em uma práxis, nos professores e na possibilidade do cinema fazer parte do universo escolar, em função de um desejo legítimo e não de uma imposição ou de uma obrigatoriedade forçada;
- a Lei deve levar em consideração e investir nas políticas locais que estabelecem parceria com secretarias, universidades, escolas livres, pontos de cultura, compondo uma rede que favorece a relação “cinema e educação”.

4. O cinema deve ser arriscado

- conceber o cinema não apenas como o espaço para coisas belas, mas também do feio, de elementos capazes de perturbar e de provocar o estranhamento;
- associados direta ou indiretamente aos currículos escolares, os filmes podem ampliar o conhecimento do mundo, espaços, tempos históricos, concepções de mundo, suscitando novos pontos de vista.

5. Cinema é conhecimento e invenção de mundo

- para além da possibilidade de articulação com projetos curriculares, o cinema também possibilita a ressignificação de tempo e de espaço, ampliando o conhecimento de si e de mundo, sobretudo a partir da pedagogia da criação, que implica em ver os filmes sob o exercício de imaginar como eles foram feitos, situando-nos nas emoções do ato criativo e experimentando outras.

6. A escola não forma consumidores

- a Lei é justificada pela ideia de que é preciso formar consumidores para o cinema brasileiro, mas a retórica da indústria não pode ser o fim para o cinema na escola;
- filmes produzidos contando com fundos públicos deveriam ter seus direitos cedidos às escolas públicas, de modo que os espectadores não tenham de pagar uma segunda vez pela obras, na condição de contribuintes.

7. Tensão na estrutura das escolas

- para que a Lei se efetive, as escolas precisam oferecer condições físicas e tecnológicas no que diz respeito à exibição dos filmes e ao atendimento dos espectadores.

8. Por que cinema brasileiro?

- a relevância e os efeitos conferidos pelo cinema nos processos subjetivos, na releitura e na invenção de mundo, não são restritos apenas ao cinema nacional, mas a Lei sugere este recorte;
- o recorte pode estar associado às questões de patriotismo e de proximidade, ao optar por filmes que nos aproximam do próximo, das variações linguísticas, sotaques;
- a abertura do conhecimento para a diferença é favorecida quando há essa relação de identificação com aquilo que os filmes exibem.

9. Promover a criação com imagens

- as experiências na condição de espectadores podem suscitar a disposição para a criação, contando com recursos simples, como câmeras fotográficas ou aparelhos de celular, favorecendo o desdobramento de novos sentidos para a produção cinematográfica;
- o cinema na escola pode possibilitar aprendizagens várias, inclusive de conteúdos, mas como efeito e não como objetivo, promovendo ações com o intuito de favorecer a emancipação intelectual, a autoria, a construção de novos pontos de vista, de escuta e de percepção do mundo, passível de transformações.

10. A experiência com o cinema

- o cinema contribui na emancipação intelectual de professores e estudantes, ligada às possibilidades inventivas do cinema, às diferentes leituras criativas daquilo que o cinema oferece, ao pensamento crítico;
- o cinema pode transformar as práticas educacionais, ao permitir a experiência sensível e intelectual de seus espectadores;
- o cinema na escola poderá ocupar um lugar de contraponto, imprimindo questionamentos dentro de um ambiente que é marcado por regras e certezas, relações unilaterais, transpassando os seus muros ao possibilitar novos olhares sobre o mundo.

Reitero aqui o objetivo do cineclube, o de possibilitar o encontro com o cinema, sobretudo com a sua potência subversiva, favorecendo experiências críticas do olhar sobre os filmes exibidos, a formação de repertório e a experimentação. Do assombro dos olhares que desvelam os filmes e o mundo, transborda a vontade de falar. E a vontade de falar é acompanhada da necessidade de se fazer ouvir. E desta dinâmica, desdobram-se os primeiros depoimentos que serão posteriormente apresentados.

Antes mesmo de definirmos quais seriam os sujeitos participantes desta pesquisa, organizamos na escola um encontro com o intuito de compreender a relação firmada entre os alunos e o cineclube, buscamos “ouvir” o que os eles tinham por dizer a respeito da participação nos encontros promovidos, anteriores à apresentação da proposta “minuto Lumière”. Seguem, abaixo, os depoimentos prestados pelos alunos em diálogo com o pesquisador. Optou-se por apresentar alguns excertos das transcrições, uma vez que todos os depoimentos foram registrados sob o formato de vídeo, na íntegra, com a utilização de uma câmera fotográfica convencional. As transcrições resultam de um processo

cuidadoso de escuta, visando apresentar de forma fidedigna os momentos mais significativos das falas, incluindo até mesmo as situações marcadas pela simultaneidade de vozes.

Alguns procedimentos foram adotados com o intuito de possibilitar a melhor organização dos excertos: os alunos que participaram deste encontro serão identificados como “participantes”. Suas falas serão transcritas em “Times New Roman” e com o tamanho 11. As falas do “pesquisador” serão apresentadas sob a mesma configuração, mas sinalizadas com a inserção do símbolo “•”. Os diálogos foram transcritos de modo literal, com pequenas adaptações que indicam algumas marcas do discurso oral, como a entoação, por exemplo.

As palavras grafadas em caixa alta indicam uma entoação enfática naquele fragmento ou instante da fala. Os sinais “()”, “/”, “::”, “(())”, “(...)”, “...” e “[]” serão utilizados para indicar, respectivamente, a não compreensão de palavras ou de segmentos; os truncamentos; os prolongamentos de vogais ou de consoantes; os comentários descritivos apresentados pelo pesquisador; as interrupções ou as retomadas em determinados momentos; as pausas e, finalmente, as superposições ou as simultaneidades de vozes. É preciso dizer que o sinal de “...” substituirá outros sinais de pausa comumente utilizados no discurso escrito formal, como a vírgula, o ponto final ou os dois pontos. As palavras, comentários ou frases apresentados entre o sinal de “()” sinalizam as hipóteses acerca daquilo que supostamente fora dito e efetivamente compreendido durante o processo de retomada, escuta e transcrição. Iniciais maiúsculas só serão utilizadas na grafia de nomes próprios ou na indicação das iniciais dos nomes dos sujeitos que participaram da pesquisa. Os nomes dos filmes e dos livros mencionados serão grifados. Os comentários que descrevem a situação vivenciada e àqueles que estabelecem relação direta com os depoimentos conferidos pelos alunos, serão apresentados dentro de quadros, em “Times New Roman” e com o tamanho 12. Segue, então, a primeira organização destes dados.

Situação 1

Os excertos apresentados resultam dos depoimentos prestados pelos alunos e ex-alunos, na segunda quinzena do mês de abril de 2016. Solicitou-se uma apresentação, seguida de um breve relato acerca da experiência de participar dos encontros promovidos pelo cineclube. Os participantes disseram os seus nomes e expressaram as suas considerações. O diálogo foi conduzido pelo pesquisador, assegurando a participação de todos. Nesta etapa, contou-se com a colaboração de um total de 22 sujeitos, a saber, 19 alunos, dois ex-alunos e uma funcionária da escola. Os depoimentos foram registrados em oito momentos distintos, em consonância com a organização de pequenos grupos, sugeridos pelos próprios alunos, observada a afinidade entre eles.



Figura 13 – Participantes do primeiro encontro: registro dos relatos iniciais

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: (...) eu sempre frequento quando eu posso o cineclube... bom eu acho assim... que o cineclube... pra mim assim... é uma aula... que passa filmes que... ensinam a gente... como as pessoas pensam... de outras/de outras formas sabe... como existem pessoas de outras formas... e como elas sofrem... e... eu acho muito legal esse projeto... pra mim... o C. ((referindo-se ao pesquisador)) começa a falar eu começo a pensar... (...) ver/nossa... verdade isso não sei o que... tipo... como existe isso sabe... (...) começa a falar do filme... e eu... XXY ((referindo-se ao longa-metragem “XXY” (XXY), de Lucía Puenzo (2007))) de cara... foi um impacto sabe... como existe

uma pessoa assim né... que pensa assim... e eu aqui nesse mundinho... e o outro lá... as vantagens de ser invisível ((referindo-se ao longa-metragem “The perks of being a wallflower” (As vantagens de ser invisível), de Stephen Chbosky (2012), adaptação da obra homônima do mesmo diretor, Stephen Chbosky (1999)))... foi um impacto também... da loucura lá... e... é isso... é aula... pra mim é uma aula...

Neste primeiro recorte, o cineclube é mencionado pelo “Participante 1” enquanto uma “aula”. Os filmes apresentados neste contexto, “[...] ensinam [...] como as pessoas pensam... como existem pessoas de outras formas... e como elas sofrem”. Este olhar possibilitado pelo cinema, voltado ao outro, às diferenças, “[...] como existe uma pessoa assim né... que pensa assim”, é sem dúvidas uma das maiores contribuições do cinema no que tange à educação para a sensibilidade, para a reflexão acerca das relações de alteridade e para o exercício da tolerância, do respeito e da empatia, posto que também torna possível o embate com as nossas limitações e fraquezas, oferecendo questões que suscitam a reflexão sobre nós mesmos, ao nos percebermos no nosso “mundinho”, seja ele o nosso endereço no planeta, ou as cercanias instauradas pelos preconceitos e pela ignorância, no sentido daquele que desconhece algo.

•**Pesquisador:** (...) eu tenho optado por trazer alguns filmes pra fazer com que a gente pense em algumas situações que a gente não pensaria por conta própria... (...) eu acho que é através desses filmes que a gente faz um exercício muito grande talvez de se colocar no lugar do outro... né... de se imaginar na situação do outro... então acho que você tentou dizer com a sua fala... é isso né... provocar esse impacto... essa inquietação pra que a gente pense em situações que vão além do filme também...

Participante 2: a o filme realmente choca... porque realmente ele... existem pessoas assim então... eles não pegaram e inventaram assim pra fazer o filme... existem pessoas assim... você se coloca no lugar tipo da menina ((referindo-se à Alex, personagem intersexual do longa “XXY”)) e... já dá uma dor por dentro... porque coitada...

Aqui, também em referência direta ao longa “XXY”, a “Participante 2” parece concordar com o comentário feito pelo colega. Primeiro, o filme “choca”, provoca o estranhamento. Faz uso de elementos que enunciam uma realidade diferente daquela vivenciada pela espectadora, convida à reflexão, afinal, “[...] existem pessoas assim... eles não pegaram e inventaram [...] para fazer o filme”. Sensibiliza e promove a empatia, “[...] você se coloca no lugar [...] da menina e já dá uma dor por dentro... porque coitada”. De acordo com

Teixeira e Barboza (2013, p. 68), no cinema “[...] nos vemos e revemos, nos percebemos e nos projetamos, nos surpreendemos e interrogamos”. Nos filmes podemos encontrar “[...] os mais terríveis e nefastos valores, cenas e ideias, como belas e generosas virtudes humanas, ações, relações, enredos e imagens que podem nos fazer rever inúmeros aspectos de nossa vida cotidiana”.

Participante 3: e é um filme assim que nem todo mundo assistiria... porque... nossa... eu achei interessante... não... é... nem todo mundo procura isso...

Talvez aqui possamos nos referir à questão da formação do repertório ou do gosto, sobretudo voltado ao cinema alternativo. Do estranhamento ocasionado por filmes que escapam do contexto das produções hollywoodianas, acompanhado da apropriação de elementos da linguagem cinematográfica que possibilitam a leitura das obras fílmicas, surge também a desnaturalização do gosto para o cinema dito comercial. Nas palavras de Bergala (2008, pp. 42-43), “[...] é o gosto, constituído pela visão de inúmeros filmes e pelas designações que os acompanham, que funda “pouco a pouco” o julgamento que poderá ser emitido pontualmente sobre esse ou aquele filme”. Ainda com o autor, “[...] esse julgamento sobre o filme, tal como ele foi globalmente sentido no decorrer da projeção, que permite enxergar e analisar a grandeza, a mediocridade ou a abjeção de um plano ou de uma sequência”. “XXY” é um filme argentino, que diverge das produções hollywoodianas com as quais estamos acostumados e, neste caso, sobretudo no que diz respeito à história contada: a angústia vivenciada por uma adolescente intersexual na relação estabelecida com o próprio corpo, com as primeiras experiências sexuais e com o processo de definição de sua orientação. Como afirma a “Participante 3”, “[...] é um filme que nem todo mundo assistiria... [...] nem todo mundo procura isso”, talvez por se tratar de um filme argentino, quiçá em função da temática apresentada.

•Pesquisador: (...) de fato são filmes que a gente não acessaria por conta própria... e esse impacto... talvez em função dos nossos preconceitos também... e/e penso eu que o preconceito... ele seja legitimado pelo desconhecimento... (...) e se a gente não discutir isso dentro da escola que é um espaço né... que possibilita... que favorece esse tipo de debate... quando que a gente vai conversar a respeito disso?

Participante 1: então... eu acho assim... o ensino investe tanto em matemática... português... (...) e depois você sai daqui e vê que o mundo é diferente... daí você começa a aprender as coisas que

você deveria ter aprendido aqui né... quando você vê a forma da outra pessoa... (...) ela tem aquele limite então você tem que respeitar... (...) tem que respeitar aquilo que ela faz...

Recuperando a citação de Saviani (2008), a escola é o espaço da cultura erudita, do saber elaborado e, portanto, deve possibilitar a aquisição de instrumentos que favoreçam o acesso a este saber. O “ensino”, como lembra o “Participante 1”, “[...] investe tanto em matemática... português”, mas no que concerne ao encontro com outros instrumentos que possibilitam novas leituras de mundo, de si e do outro, referimo-nos aqui ao cinema, a escola ocupa, nas palavras de Bergala (2008 pp. 62-63), um papel não negligenciável. Ainda com o autor, “[...] isso significa concretamente utilizar todos os dispositivos e todas as estratégias possíveis para colocar [...] um máximo de crianças e adolescentes, em presença dos filmes que eles terão cada vez menos chances de encontrar em espaços fora da escola”.

•Pesquisador: (...) não que os conteúdos curriculares não sejam importantes (...) mas... é uma educação que se propõe a ir além disso... o próprio filme né... e tem uma pesquisadora de Brasília... a Laura Maria Coutinho... e ela vai dizer que a história que um filme conta... ela é a história que o filme conta mas se estende para além disso... é a história que cada um vê... porque a gente vê um filme... e é lógico que isso é muito subjetivo... às vezes eu gosto e vocês não... ou a sala fica dividida... porque a gente vem de vivências diferentes também... e essas vivências influenciam na forma como a gente interpreta aquilo que a gente tá assistindo...

Participante 3: cada filme passa uma mensagem... e cada um entende de um jeito... e você ajuda a gente entender... e assim... é uma mensagem que querendo ou não a gente vai levar pra vida... e cada um leva do jeito que quiser...

Participante 1: e tem alguns filmes que você assiste duas/três vezes e você entende as três... as três vezes que você assiste você entende de forma diferente...

O comentário oferecido pelo “Participante 1” nos remete ao hábito de “aprender a frequentar” os filmes, ou de revisitá-los, como sugere Bergala (2008 p. 65). Para o autor, uma vez ocorrido o encontro, caberia a escola facilitar o acesso “[...] maleável, permanente, vivo, individualizado ao filme”, favorecendo uma leitura criativa da obra considerada, não apenas sob o viés da leitura analítica e crítica. Prática esta que também implica na frequência de trechos de determinados filmes, cujas leituras e apreensão se dão a partir da relação de alteridade com outros espectadores em âmbito escolar.

Participante 2: é gostoso assistir o filme com bastante gente porque a reação de todo mundo... da cena... é gostoso de sentir...

Participante 1: cada filme provoca uma emoção em você...

Participante 3: a gente chora... sente medo... ri...

Participante 1: e sempre quer mostrar/mandar uma mensagem...

•**Pesquisador:** sim... quando você fala que o cinema é mensagem... você concorda comigo que ele também é tendencioso? ele/ele não é neutro... ele tem o posicionamento de quem tá montando... de quem tá produzindo... ou então a visão de mundo do diretor... ((pausa e troca de grupo))



Figura 14 – Participantes do primeiro encontro: registro dos relatos iniciais

Fonte: Arquivo da pesquisa.

•**Pesquisador:** (...) eu quero que vocês falem um pouquinho do que tem sido então a experiência de participar nos encontros no cineclubes...

Participante 2: (...) eu assisti filmes que eu nunca ia ver... porque eu julgava pelo nome do filme... aí quando eu assisti assim... é uma experiência nova... (muito bom)...

O comentário da “Participante 2” permite mais uma vez estabelecer relação com a questão da formação do gosto. Reconhecemos de imediato a importância de favorecer o acesso ao maior número possível de produções cinematográficas, observada a diversidade das obras, permitindo, ainda, que estes filmes sejam frequentemente revisitados. Não se trata de subvalorizar a familiaridade ou a preferência dos alunos diante de alguns gêneros,

afinal, somos tocados em nossa sensibilidade de diferentes formas. Para Bergala (2008), o retorno aos filmes já assistidos ao longo do processo de escolarização, possibilitará a constituição de um gosto pelo cinema, distinto daquele que o mercado defende enquanto “o gosto do público”.

Participante 3: e a gente acaba descobrindo a verdadeira mensagem que o filme quer passar pra gente... o professor comenta com a gente... sobre o filme...

Participante 2: [o que a gente achou...

Participante 3: faz perguntas...

Participante 1: o mais daora é quando acaba e a gente fala sobre o filme né... aí você vê o sentido (certo) do filme...

Participante 2: a opinião de cada um...

Participante 3: às vezes a gente não prestou atenção e a gente acaba percebendo...

Participante 1: e a gente vê o filme por outro olhar também assim né... tipo... sei lá... ((risos))...

Do encontro dos espectadores com os filmes, desdobram-se diferentes percepções, prontas para desvelar “a verdadeira mensagem que o filme quer passar”, como revela a “Participante 3”. Percepções estas que devem ser encorajadas e compartilhadas. De acordo com Lopes (20016, p. 40), quando compreendidos como uma obra de arte, os filmes e o cinema representam uma importante fonte de conhecimentos, de expressão e de diferentes leituras sobre uma variedade temática. Ao mesmo tempo, enquanto obra de arte, um filme pode revelar apenas a visão de mundo própria do artista que o concebeu. Mesmo assim, ele ainda é um transmissor de mensagens que faz uso do impacto provocado pela imagem. O cinema também pode ser visto como “[...] um elemento vital para a construção de um homem livre nas suas convicções, crítico nas suas análises, humanista e sensível na sua forma de compreender e olhar o mundo e a vida, [...] respeitando as diferenças e a igualdade que devem balizar a sociabilidade humana [...]. Neste sentido a experiência estética se encontra e se aproxima de elementos éticos, [...] da formação e do exercício da ética”.

Participante 5: eu gosto de vir no cineclube porque eu assisto filmes que eu acho que eu não assistiria no cinema...

Participante 4: é:::... (como é de sexta-feira assim)... é tipo... é um lazer a mais... um lazer a mais... assim tipo... você tá lá entediado... a... eu vou na escola... aí assiste um filme... é bem melhor do que ficar em casa né... se... pelo menos aqui... sei lá... tá com os seus amigos... tá... um

lazer assim seu... você assiste um filme junto... coisa que... sei lá... diariamente a gente não faz... mas agora no cineclube a gente faz...

Participante 2: a gente ganha até mais conhecimento né... porque... a gente aprende com o filme...

Os encontros cinematográficos promovidos na UE ocorrem desde o ano de 2011. Desde então, sobretudo com a instauração do cineclube, em 2014, nota-se uma gradativa apropriação deste espaço enquanto uma possibilidade de “lazer” e entretenimento. Daí a necessidade de pensarmos na escola e no cineclube como instâncias que contribuem com o acesso aos diferentes bens culturais.

Participante 3: e tem filme também que é tão impactante que a gente fica dias pensando sobre ele... de tão forte que é... mexe com a gente...

Participante 4: a primeira vez que eu vim eu achei tipo... eu falei... nossa... o C. ((referindo-se ao “Pesquisador”)) vai passar aqueles filmes que... sei lá... loução... (...) você passa outro estilo de filme... aí eu falei... nossa... vai ser filme depressivo... chato... ((risos))... aí... eu cheguei aqui... (...) ele falou o nome do filme lá... (...) her ((referindo-se ao longa-metragem “Her” (Ela), de Spike Jonze (2013)))... eu acho que era... eu vi esse filme... e eu fiquei... nossa... eu falei... tipo... eu nunca na minha vida ia assistir aquele filme se não fosse aqui... porque eu olho pra/olhando pra capa assim... você imagina... deve ser um filme/ uma história de um cara normal... aí eu já julguei já e falei... (...) deve ser uma porcaria...

•**Pesquisador:** e se surpreendeu?

Participante 4: nossa... daí a hora que chego tipo... o final... tipo... no meio assim... é:::... impactou bastante... eu fiquei quase uma semana pensando naquele filme lá...

Coutinho (2009) refere-se ao cinema como arte capaz de suscitar seus espectadores à reflexão sobre as experiências humanas, contribuindo com o processo de significação da própria vida, a partir da identificação com as histórias que os filmes veiculam.

•**Pesquisador:** tá... eu queria que vocês falassem agora se for possível... da experiência de assistir filme com o colega de classe...

Participante 4: (...) você se solta mais... quando... tipo... é uma cena engraçada... você pode dar risada assim... sabe... sem vergonha... você pode dar risada com ele ((referindo-se aos colegas que participam dos encontros no cineclube))... compartilhar com ele... você vai no cinema... você

não/você dá aquela risada assim... aí você olha pro lado... você se sente... sei lá... sozinho... totalmente sozinho...

Participante 2: e também se você não tiver entendido alguma coisa do filme você pergunta pra quem tá do lado... no cinema mesmo se você olha pro lado e tá chorando você vira pra frente pra ninguém te ver...

Participante 4: aí com o amigo você pode chorar... pode dar risada...

•**Pesquisador:** e a questão de poder compartilhar com ele também depois... no final... essas impressões da história...

Participante 5: você tem coragem de falar sobre o que aconteceu no filme com ele... no cinema você sai... tipo assim... assisti... já era... aqui você pode conversar... ((pausa e troca de grupo))



Figura 15 – Participantes do primeiro encontro: registro dos relatos iniciais

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: a nossa experiência no cineclube foi como... um passatempo educativo... é... além de discutir sobre o filme... alguns filmes também ensinam algumas coisas que a gente tem dúvida... ou que a gente faz de errado... e sabe que tá errado mas continua fazendo...

•**Pesquisador:** por exemplo?

Participante 1: julgar alguém pela aparência...

Participante 4: mas assim também... é uma coisa muito boa... (...) geralmente você vai em filme assim e você só assiste e acabou... só fica naquilo... aqui não... aqui já é mais uma coisa educativa... que aqui a gente aprende um monte de coisas... a gente discute sobre aquilo...

Participante 1: a gente vai no cinema... a gente comenta::: o final... nossa é legal/foi/foi legal... e aqui na escola não/no cineclube... você comenta como foi o filme... qual parte você gostou... qual parte você não gostou... se foi interessante... o que ensinou e o que/que não ajudou muito... várias coisas...

Participante 2: de vez em quando a gente tem que sair um pouco da aula... né... discutir um pouco mais sobre um assunto... às vezes a gente acaba vendo... é... no livro... um assunto... e a gente quer entrar mais nele... e... e acaba mostrando um filme...

Participante 1: igual a gente tava... na parte/na... no tema de escola sobre... sistema reprodutor... e... hermafrodita e tal... a gente acabou vendo um filme falando sobre isso...

•**Pesquisador:** XXY?

Participante 1: é... entra mais no assunto...

Participante 3: é... a maior parte dos filmes... é aquilo que a gente nunca viu... entendeu... porque a gente só assiste aqueles modernos e tal...

Participante 1: (...) dentro da sala a gente é uma coisa... quando a gente vem no cineclube a gente muda tudo...

•**Pesquisador:** por que?

Participante 1: porque dentro da sala... vamos falar assim... a gente se sente muito preso... porque você tá ali... você tem que fazer a lição...

Participante 3: [tem que ficar igual robô...

Participante 1: não pode deixar de fazer... porque o seu futuro tá ali... e o cineclube... tá... o seu futuro também tá ali... só que...

Participante 3: [é de um jeito diferente...

Participante 1: é uma coisa diferente...

•**Pesquisador:** por que?

Participante 1: o jeito acho que... de demonstrar a lição...

Participante 2: o mundo afora...

Participante 1: é...

Participante 3: o jeito de ensinar que é diferente...

•**Pesquisador:** e talvez a oportunidade de se expressar... talvez...

Participante 3: é... isso...

Participante 1: também...

Participante 3: a gente se expressa de um jeito quando a gente assiste...

Se o cineclube tem sido apropriado pelos alunos como um espaço voltado ao entretenimento, dinâmica esta propiciada não apenas em função dos filmes exibidos, mas porque permite o encontro dos participantes, firmando relações de alteridade

diferenciadas daquelas vivenciadas em sala de aula, marcadas pelos mecanismos de controle e de uma disciplina imposta, ele – o cineclube – também se configura como um rico espaço de partilha de experiências humanas, sejam elas encorajadas e mobilizadas pelos filmes ou não. Nas palavras de Coutinho (2009, p. 5), “[...] o cinema precisa ser pensado como arte. E arte precisa ser pensada como uma dimensão da experiência humana que transcende os limites da inteligibilidade apenas racional. Arte evoca, antes de tudo, a emoção – do latim *emovere* (grifo da autora), colocar em movimento. Ao colocar imagens e sons em movimento, o cinema, e cada filme em particular, faz aflorar as emoções, percebidas por meio dos sentidos, todos os sentidos, embora tocados pela visão e pela audição. O cinema propõe outras formas de percepção e, portanto, de construção de subjetividades. Cada um constrói a sua própria percepção e pode expressá-la em ambientes que favoreçam a troca de pontos de vista. Ao conhecer o ponto de vista do outro, o meu será, com certeza, enriquecido. Embora o olhar possível ao cinema seja sempre construído pelo ponto de vista único das câmeras de filmagem e a partir da perspectiva como construção da imagem fotográfica”.

Participante 1: [e quando a gente escuta a voz do professor... dá até medo... assim... se você fizer bagunça você tá ferrado... sua nota tá CAINDO... e no cineclube a gente... o incentivo é ficar quieto... ver o que o filme tá transmitindo... pra no final ter uma boa experiência...

Participante 3: porque não adianta você... ver o filme... se você não entende nada... (...) tipo... um professor pega aula vaga... coloca qualquer filme... a gente não vai entender o que... (o sentido)...

Participante 1: a gente vai no cinema... você olha assim em volta... tem pessoas que você nem conhece... no cineclube é uma coisa diferente... né... tem... todo mundo que você conhece...

Participante 2: novas experiências também... coisas que a gente não vê todo dia...

Participante 1: ou que também... tipo... você/você quer fazer uma coisa mas não tem coragem... aí você assiste um filme... e o filme te encoraja a fazer isso...

Participante 2: a nossa opinião acaba mudando né?

•Pesquisador: ISSO... é... o bacana é isso né...

Participante 1: várias coisas... (...) eu acho que a partir do momento que você vê um filme e fala... se... é... se eles conseguem... por que eu não vou conseguir mudar também? ... tá... é um filme... e aqui é a realidade... mas eu posso transformar a minha realidade num filme também... eu posso tentar mudar a sociedade que é difícil... você faz alguma coisa e eles julgam tudo... aí você quer fazer um filme e faz... é diferente né... (...) é um privilégio vir numa escola que tem um cineclube... sair de/do horário de escola... se divertir...

Neste ponto é preciso levar em consideração o fato de que os alunos – com o intuito de evitar generalizações, consideremos apenas os sujeitos que contribuíram com esta pesquisa – não apenas possuem familiaridade com a imagem em movimento, mas também já vivenciaram experiências que envolviam a produção de algum vídeo. Ao refletir sobre a relação “cinema e educação”, Barcelos (2009, pp. 27-28) crítica as dinâmicas que “[...] transformam a imagem em acessório, em uma contextualização do conteúdo a ser tratado, em um auxiliar nos processos de alfabetização”, em detrimento do “conteúdo sensível veiculado”. Existe, portanto, uma tensão estabelecida. E não se trata de refutar a utilização do cinema na condição de “ilustração”, mas de reconhecer outras possibilidades, entre as quais, incentivar práticas voltadas à criação e, conseqüentemente, o encontro com a realidade ou com elementos dela, muitas vezes possível apenas através das lentes. A facilidade de acesso aos dispositivos que realizam a captação de imagens, sejam eles aparelhos de celulares, filmadoras ou câmeras fotográficas, tem possibilitado a experimentação. Experimentação esta, nem sempre bem vista nos espaços escolares. Ainda em consonância com Barcelos (2009, p. 28), é esse o desafio, “[...] pensar como desenvolver a educação em conexão com as imagens, uma educação do sensível presente em nossas propostas pedagógicas, uma proposta ética, crítica e construtiva que, ao mesmo tempo em que participa dos movimentos culturais, permite aos seus estudantes e cidadãos a reflexão sobre a criação, a produção e a disseminação de imagens, ou simplesmente sobre o olhar”.

Participante 3: porque não é só aquilo de... é uma diversão... digamos... você vai se divertir... mas aprendendo... porque dentro da sala de aula você não se diverte assim... fica quieto porque não sei o que...

Participante 1: cada aula tem cinquenta e cinco minutos... a gente pode falar dez minutos no final da aula... tirando as conversas que você tem no meio da aula e o professor já fica... fica quieto... tá tendo aula... tá atrapalhando próximo... (...) e no cineclube não... no começo a gente conversa... depois no filme a gente cala... aí a gente conversa de novo depois... e no final a gente discute bastante... aí a gente fica com aquilo na cabeça... nossa... o filme... gente do céu... ((risos))

Participante 3: o cineclube é uma coisa ()... a cidade inteira deveria ter... porque... assim... não é todo mundo que tem o privilégio... não é muito normal as pessoas de fora virem aqui pra assistir... () é só a turma da nossa escola...

•Pesquisador: é... porque a gente ainda não abriu né... eu andei pensando nessa possibilidade... (...) então a proposta do cineclube é a gente assistir filmes... mas aqueles que geralmente não estão nesse circuito comercial...

Participante 1: na maioria das vezes os filmes que a gente vê aqui... ninguém vê... e abala quando você vê... não me abandone jamais... ((referindo-se ao longa-metragem “Never let me go” (Não me abandone jamais), de Mark Romanek (2010), adaptação da obra homônima de Kazuo Ishiguro (2005))).

Participante 3: [uma coisa que você nunca viu... é uma experiência louca...

Participante 1: na hora que você vê... se derrama e emociona...

Participante 2: pra sair do contexto que a gente vive né... e isso é legal... mudar alguma coisa... se ficar na mesmice não adianta nada...

•**Pesquisador:** pensar para além daquilo que a gente vivencia... né?

Participante 1: e pensar... vamos falar assim... não pensar só em mim... porque... eu tô gostando... mas e o próximo? ((pausa e troca de grupo))



Figura 16 – Participantes do primeiro encontro: registro dos relatos iniciais

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 4: [...] é um projeto muito legal ((risos))... (...) porque a gente... tem alguma coisa pra fazer durante a noite e não tá fazendo coisa errada... e é uma coisa muito interessante... são filmes que eu não vejo normalmente na minha casa ou no cinema...

Participante 1: eu acho que esse projeto ajuda a gente a ter uma percepção melhor das coisas... por que os filmes... eles não são modinhas... eles têm um significado... e o legal é todo mundo tentar descobrir isso junto... no debate...

São extremamente prolíferos os momentos de partilha que se desdobram a partir do exercício coletivo na tentativa de desvelar as mensagens veiculadas pelos filmes, afinal “[...] eles têm um significado... e o legal é todo mundo tentar descobrir isso junto... no debate”, lembra a “Participante 1”. Como afirma Moellmann (2009, p. 20), “[...] metáforas não casuais, coincidentes, interessantes, somente; elas são intencionais e carregam em si inúmeras relações e referências”. Se tendenciosas, “[...] percebê-las em seu conteúdo e postura política faz parte do aprendizado pelas imagens do cinema. Um olhar não casual para imagens não casuais permeia a nossa prática, escrita e pensamento. Passar por elas como se fossem apenas um recurso de linguagem é ignorar a inteligência que elas contêm”.

Participante 3: e os filmes são sempre um filme... um filme que marca... ((risos))...

•**Pesquisador:** causam certo impacto... né?

Participante 2: não teve um dia que a gente foi embora com a sensação normal... tipo... nossa... eu fui assistir um filme... não... sempre teve a sensação muito louca... quem é a gente na vida?

Já foi dito que alguns filmes e o estranhamento provocado por eles, operam na surdina. Suas imagens nem sempre se rendem no primeiro encontro, tampouco as suas metáforas são desveladas de imediato. O incômodo ganha ressonância. Nas palavras da “Participante 2”, “[...] não teve um dia que a gente foi embora com a sensação normal”, de satisfação ou prazer, mas desestabilizados, mexidos, com uma “[...] sensação muito louca”, porque o cinema também abriga o feio, o desagradável e as incertezas. Neste sentido, pode ser alheio ao nosso desejo de satisfação e de prazer imediatos. De acordo com Moellmann (2009, p. 24), “[...] na extensa confusão da falta de explicação detalhada, na confusão dos sentidos, significados, imagens, encontram-se as possibilidades educativas do cinema. [...] as imagens se encontram, em devaneio, ainda indefinidas em suas possibilidades de conhecimento. O espectador, sujeito em formação, cria também suas imagens. Seu olhar, tão confundido com o da câmera numa sala de projeção, se expande em pensamento. Procuramos sentido nas imagens do cinema e, antes de sobre elas divagar, impomos a ideia. Não deixamos sua inteligência falar. [...] inteligência ainda não definida, categorizada. [...] ainda viva em suas possibilidades. Soterramos a inteligibilidade com outras imagens já conhecidas. Com metáforas, com imagens do senso comum, com outras experiências que pacifiquem qualquer contrariedade. Tiramos, da imagem, o que ela vem a nos dar, a sua inteligência”.

Participante 1: mas faz meio que a gente dar mais valor pras coisas... esses filmes assim...

Participante 4: a gente fica... achando que tá sofrendo tanto por uma coisa que nem é... perto de coisas que outras pessoas passam...

Participante 2: pra gente refletir sobre a vida... e chorar... ((risos))...

•**Pesquisador:** gostaram de algum filme em específico?

Participante 2: as vantagens de ser invisível... nós somos infinitos... a melhor frase do mundo...

Participante 1: esse foi/fez a gente dar valor pra nós mesmos né...

Participante 2: [e pra quem tá do seu lado...

Participante 1: pequenos momentos...

Participante 4: as pessoas sofrem e você nem sabe...

•**Pesquisador:** de quais outros filmes vocês gostaram?

Participante 4: XXY foi um filme que fez () impacto... MUITO estranho... é difícil pensar... a menina...

Participante 2: é... a gente não tá acostumado a ver filme assim... a gente tá acostumado a ver aqueles filmes clichês... que nunca a gente vai ver aqui... (...) é muito diferente a gente ver alguma coisa diferente... e na verdade... não tem nada de diferente lá... não era pra ser diferente...

Participante 3: é bom que aprende novos artistas... Piaf... ((referindo-se ao longa-metragem “La môme” (Piaf – um hino ao amor), de Olivier Dahan (2007)))...

•**Pesquisador:** é... serve de ponto de entrada pra gente olhar pra outras formas de cultura né... outras línguas... outros idiomas... a nossa briga com o filme legendado e com o filme dublado... ((pausa e troca de grupo))



Figura 17 – Participantes do primeiro encontro: registro dos relatos iniciais

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: (...) a experiência do cineclube pra mim foi bem curiosa... porque nenhuma escola... quando eu estudava em outras... fez isso... então foi bem interessante participar daqui... e ver filmes que eu também nunca ia ter visto... porque não é de cinema popular como a gente vê na televisão... então... é uma experiência muito legal... eu... se eu pudesse... faria em todas as escolas... e é isso...

Participante 2: (...) porque quando eles passam na escola... quando falta um professor... eles só passam o filme... e não explicam... não discutem nada...

Participante 3: (...) eu acho que foi legal... porque... a gente conhece filmes novos que a gente nunca assistiu... produtores novos... eu acho legal...

Participante 4: eu achei muito interessante essa história do cineclube... porque eu nunca achei que algum professor perderia o tempo... (...) mostrando filme pra gente... ((pausa e troca de grupo))



Figura 18 – Participante (ex-aluna) do primeiro encontro: registro dos relatos iniciais

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: meu nome é T... sou ex-aluna do Áurea... e participo dos encontros do cineclube desde que eu era aluna daqui... bom... o C. ((referindo-se ao “Pesquisador”)) sempre me disse que... não é preciso somente educar através da lousa... também pode fazer isso através de filmes... livros... poesia... e eu (...) tenho certeza que uma parte de mim conseguiu evoluir mais ainda graças aos filmes que ele me passou... (...) e os filmes me ajudaram a crescer bastante... me ajudaram a fazer com que eu me tornasse o que eu sou agora... um filme que eu gostei pra caramba foi... sociedade dos poetas mortos ((referindo-se ao longa-metragem “Dead poets society” (Sociedade

dos poetas mortos), de Peter Weir (1989)))... gostei muito de uma cena que não tinha muita importância pro filme... pra qualquer pessoa que visse... mas se você fosse parar pra pensar no olhar de C.... você ia reparar que dizia muito sobre o filme... era uma parte que o cara ((referindo-se ao personagem “Knox”))... ele tava andando de bicicleta e os pássaros voavam no fundo... que era o sentido de liberdade que ele ia ter... e o C.... comentou isso com a gente e eu parei pra pensar... que muitas vezes a gente olha numa só perspectiva e esquece de olhar com outros olhos... a gente só dá importância e só observa a partir do que a gente vê... do que a gente crê... do que a gente pensa... e a gente nunca para pra ver como é o olhar do outro... o que o outro pensa ou o que o outro vai fazer em questão disso... então... vir no cineclube me fez crescer como pessoa... me fez criar argumentos... me fez.... observar... de formas diferentes... as pessoas... e talvez... eu não seria... uma parte de mim não seria o que é hoje se não fosse isso... ((pausa e troca de grupo))

Segundo Barcelos (2009), no que concerne às diferentes possibilidades de experimentação do cinema, é preciso nos espaços escolares, “[...] tempos de aprendizagem de cinema e educação, imagem em movimento, em que docentes e alunos possam atuar como produtores de cultura e compreender a força e a natureza das imagens. Imagens pensadas, criadas, produzidas, gravadas e editadas; histórias fílmicas que, depois de sua finalização, entram para o eterno presente dos espectadores”.



Figura 19 – Participante do primeiro encontro: registro dos relatos iniciais

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: eu comecei a frequentar o cineclube desde o ano passado... no projeto que a gente fazia... aí eu interagi... comecei a vir também... gostei muito... aí... gostei... e começou a voltar com a gente... aí ele ((referindo-se ao “Pesquisador”)) começou o cineclube... e a gente vem... a gente fala sobre linguagem no final do filme... e é isso...

•**Pesquisador:** tá... e você gostou de algum filme em específico?

Participante 1: aquele lá do X... XXY... e aquele lá sobre o tráfico de órgãos ((referindo-se ao longa-metragem “Dirty pretty things” (Coisas belas e sujas), de Stephen Frears (2003)))...

•**Pesquisador:** tá... e você gostou dele em que sentido?

Participante 1: é... eu nunca achei que aquilo lá ((referindo-se ao enredo do filme)) ia acontecer...

•**Pesquisador:** mais alguma coisa?

Participante 1: não... ((pausa e troca de grupo))



Figura 20 – Participante do primeiro encontro: registro dos relatos iniciais

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: trabalho aqui na escola como auxiliar de classe... há quatro anos mais ou menos... e eu conheci o trabalho do professor C. ((referindo-se ao “Pesquisador”)) no cineclube... faz um tempinho já... (...) e aí eu participei de vários encontros... né... assim... assistindo filme... debatendo... e assim... um filme que me marcou bastante... foi o não me abandone jamais... que eu chorei muito... e assim... ouvir a fala dos alunos foi muito interessante... e assim... o que eu tenho a dizer é que... todos esses momentos... que é proporcionado pros alunos... é algo assim que marca a vida dos alunos... e que só traz benefícios... porque quando eu estudava eu não tive essas experiências.. então... quando eu vejo eles... assim... os alunos vindo... ou quando o

professor se propõe a... tá... né... passando não somente um filme... porque é muito mais que um filme... é algo que traz conhecimento... que faz refletir... que faz chorar... é... gera tantos sentimentos na gente que a gente não sabe nem como explicar... então quando eu vejo esses alunos vindo até a escola no período contrário de aula... porque tipo assim... tem gente que mora muito longe mas mesmo assim vem... então eu fico muito feliz e assim... é:::... só pra crescimento deles mesmos... e é isso...

Nas palavras da “Participante 1”, “[...] todos esses momentos... que é proporcionado pros alunos... é algo assim que marca a vida dos alunos... e que só traz benefícios... [...] porque é muito mais que um filme... é algo que traz conhecimento... que faz refletir... que faz chorar”. Para Fantin (2007, p. 1), “[...] a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos”, entretanto, ao fazê-lo – ao considerar o cinema como um meio – “significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. [...] não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com estes atuem diferentemente conforme o contexto”.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Patrícia. Cinema: temas contemporâneos. Imagens e sons – a construção de uma linguagem. In: *Boletim do salto para o futuro*. Série cinema e educação: um espaço em aberto. Brasília: Secretaria de Educação a distância. Ministério da Educação, 2009. Disponível em < <https://ocinemanaescola.files.wordpress.com/2012/05/cinema-e-educac3a7c3a3o-temas-contempor3a2neos.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2017.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Trad. Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

COUTINHO, Laura Maria. Apresentação da série: Cinema e educação: um espaço em aberto. In: *Boletim do salto para o futuro*. Série cinema e educação: um espaço em aberto. Brasília: Secretaria de Educação a distância. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/cinema-e-educac3a7c3a3o-um-espac3a7o-em-aberto.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. *Teias*, Rio de Janeiro, n. 15-16, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho, volume 1*. São Paulo: Globo, 2008.

LOPES, José de Souza Miguel. Cinema e experiência estética. *A página da educação*, Porto, n. 153, fev. 2006. Disponível em: <http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11379/Doc/P%C3%A1gina_11379.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

MOELLMANN, Adriana. Cinema: educação e ideologia. O foco na metáfora: as imagens no cinema. In: *Boletim do salto para o futuro*. Série cinema e educação: um espaço em aberto. Brasília: Secretaria de Educação a distância. Ministério da Educação, 2009. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/cinema-e-educac3a7c3a3o-um-espac3a7o-em-aberto.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEXEIRA, Inês Assunção de Castro; Barboza, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. Educar o olhar – 100 filmes para o professor. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 19, n. 110, mar./abr. 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, 2007.

6 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA “MINUTO LUMIÈRE”

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. / Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. / Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente dos seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. / E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:/ – Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano, A função da Arte/1, O livro dos abraços)

Na última semana do mês de julho de 2016, os sujeitos já mencionados foram apresentados ao projeto de pesquisa. Organizou-se um encontro no cineclubes da UE e através de uma sequência de slides, os participantes puderam acessar todas as etapas da proposta de trabalho, familiarizando-se com os objetivos enunciados.

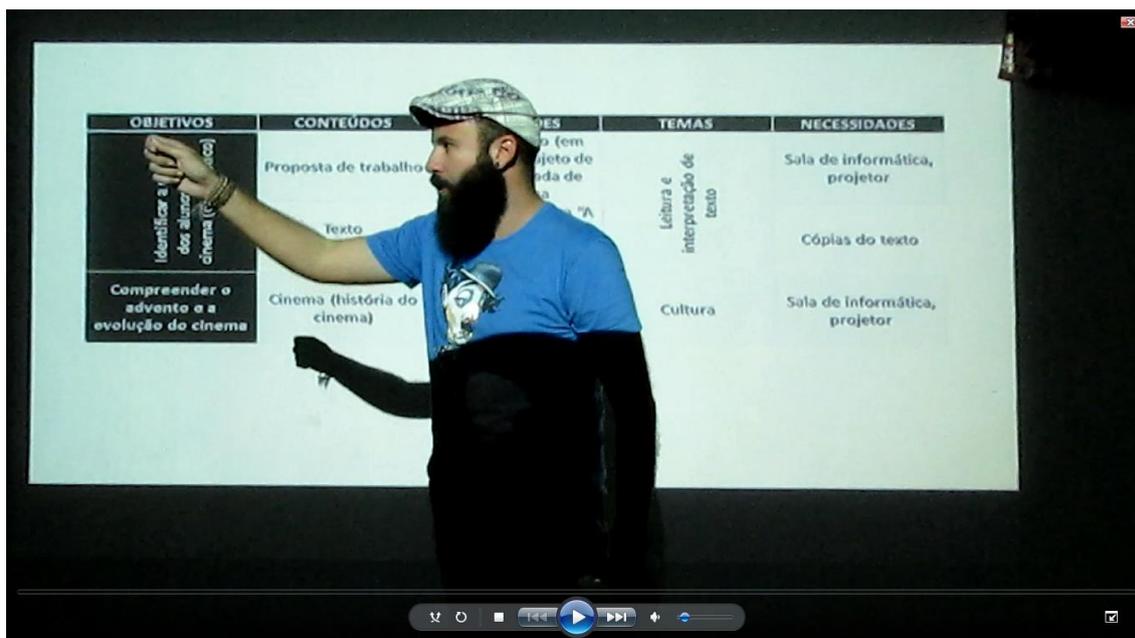


Figura 21 – Apresentação do projeto de pesquisa e da proposta de trabalho

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os participantes puderam conhecer um pouco da história da fotografia e, na sequência, alguns fatos ou curiosidades que marcaram a história do cinema. Nomes como os dos irmãos Lumière e o de George Méliès foram mencionados, seguidos de suas principais contribuições com o advento e a evolução do cinema, da linguagem cinematográfica e de sua evolução ao longo do tempo.



Figura 22 – Apresentação de excertos da história do cinema

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Ao término do recesso escolar, na primeira semana do mês de agosto de 2016, foi organizado um segundo encontro no cineclub. Retomando a temática “história do cinema”, os alunos foram apresentados às contribuições de David Griffith, perpassando, em caráter de curiosidade, pela nomenclatura dos planos.

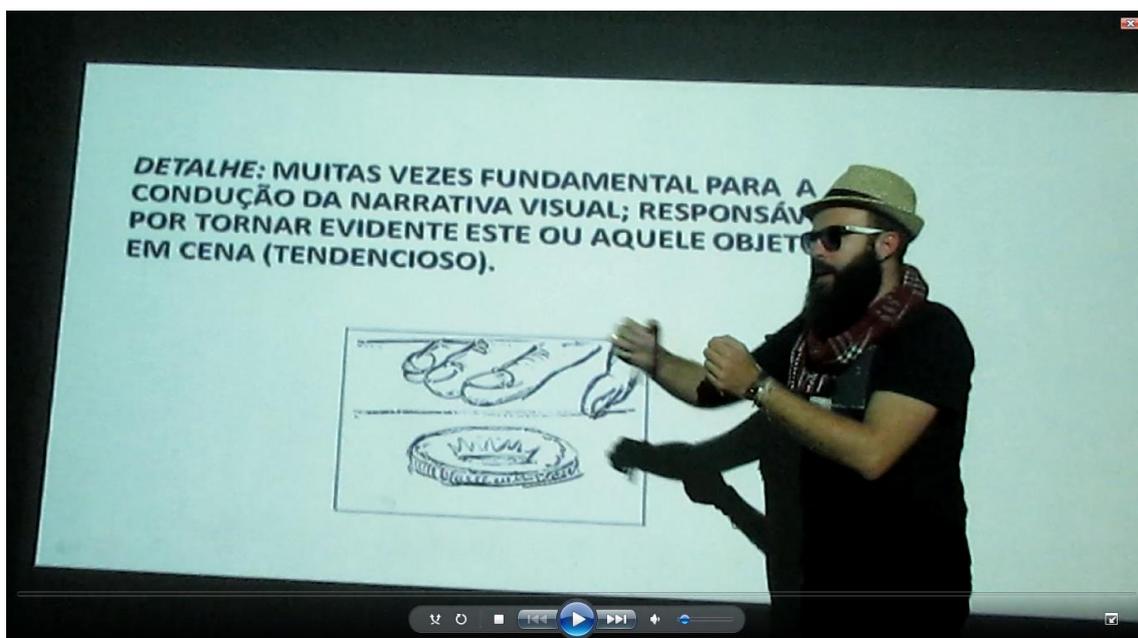


Figura 23 – A nomenclatura dos planos

Fonte: Arquivo da pesquisa

Finalmente, no terceiro e último encontro que precedeu as oficinas voltadas à produção dos filmes, ainda no mês de agosto de 2016, os alunos foram apresentados à nomenclatura utilizada para designar os movimentos de câmera.

É preciso dizer que estes encontros prévios tinham como objetivo apresentar o cinema aos alunos, como uma arte em constante movimento e transformação ao longo da história e, ainda, oferecer alguns elementos da linguagem cinematográfica, ampliando suas possibilidades criativas, partindo do princípio de que, a atribuição de sentidos e as releituras dos filmes produzidos também estão associadas ao modo de filmar.



Figura 24 – Participantes do terceiro encontro (proposta “minuto Lumière”)

Fonte: Arquivo da pesquisa

Ainda na ocasião do terceiro encontro, os alunos conheceram a proposta “minuto Lumière”, enunciada por Bergala (2008) e foram suscitados à produção de pequenos vídeos. A proposta que faz alusão aos irmãos Lumière, trata-se de um exercício bastante simples, mas que possibilita o contato com os desafios da linguagem, estimulando novos olhares e diferentes percepções para tudo aquilo que nos cerca, incluindo o modo de olhar para a produção fílmica. Sugere a produção de planos fixos e ininterruptos, com a duração de um minuto¹⁹, semelhantes àqueles que inauguraram o cinema pelas mãos dos inventores do cinematógrafo.

¹⁹ Os filmes produzidos pelos irmãos Lumière não estendiam para além da duração de um minuto, em função das limitações impostas pela película sensível utilizada, cujo comprimento era apenas de 17 metros.

No período compreendendo o mês de março do ano de 2000, até maio de 2002, Jack Lang, um político francês, ocupou o cargo de Ministro da Educação da França. Tinha como pretensão lançar mão de um projeto voltado à reforma do ensino de artes nas escolas. Neste contexto e convidado pelo ministro, o cineasta Alain Bergala se responsabilizou pelo desenvolvimento de um plano de políticas públicas com o intuito de introduzir as artes e a cultura no ensino fundamental das escolas públicas da França. O plano de reforma recebeu o nome de “Le Plan de Cinq Ans” (O plano de cinco anos) e firmava parceria entre os ministérios da Educação e da Cultura.

Das experiências com o cinema e sua pedagogia e também com o plano de reforma para o ensino de artes em território francês, Bergala publicou em 2002 o livro “L’hypothèse-cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l’école et ailleurs” (Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola), com propostas para uma iniciação ao cinema, partindo do princípio de que o cinema é antes de tudo uma arte, uma cultura e uma linguagem.

Para a realização dos filmes aqui descritos, foram utilizados aparelhos de celulares e uma câmera fotográfica, habilitados com o recurso de câmera de vídeo. A oficina inaugural foi realizada no pátio da escola e em seus arredores. A partir deste primeiro encontro, a escolha dos locais e dos horários “ideais” à realização do “minuto Lumière” ficou a critério dos participantes. Sobre a passagem ao ato criativo,

Cabe à pedagogia do espectador ir além da *leitura de filmes*, passar à criação, ato de fazer filme. A passagem ao ato é quando crianças e jovens realizam seu próprio filme, através da ação de fazer, de realizar, do *poder fazer também*. Este momento é mágico, pois é nessa hora que o cinema se reinventa e se redescobre. Fazer o filme reflete um *empoderamento* por parte dos sujeitos da ação, dando voz e oportunidade de expressão àqueles que até então apenas liam e debatiam sobre a obra de arte (PACHECO, 2016, p. 95, grifo da autora).

Para Bergala (2008), a realização de um “minuto Lumière” – ou o ato de criação cinematográfico – envolve três gestos fundamentais: I. a eleição ou a escolha, que perpassa pela seleção daquilo que se deseja filmar; II. a disposição, que diz da organização ou do posicionamento dos elementos que constituirão o filme e o posicionamento da própria câmera; III. o ataque, relacionado à decisão do momento preciso para iniciar a gravação. Ainda com o autor,

Os planos eram sempre fixos, pois o cinematógrafo permanecia estático durante o processo de captação das imagens.

O cinema é sempre jovem quando, retornando ao gesto que o fundou, às suas origens, inventa um novo começo. Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou. Quando nos situamos no que há de originário no ato cinematográfico, somos sempre o primeiro cineasta, de Louis Lumière a um jovem nos dias de hoje. Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender sobretudo que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem freqüentemente mais imaginação do que aquele que filma, e que o cinema é sempre mais forte do que os cineastas. Quando acompanhado por um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilha humildade que foi a dos irmãos Lumière mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma “primeira vez” levada a sério, tomada como experiência inaugural decisiva (BERGALA, 2008, pp. 209-210).

Contudo, a atividade não se esgota com a produção dos planos e a realização de um inventário pormenorizado, contemplando os detalhes visíveis e perceptíveis de cada vídeo, incluindo os ângulos e os enquadramentos, mas com a leitura de cada plano, realizada e compartilhada por seus idealizadores. Deste modo, na sequência das oficinas de criação, buscou-se ouvir os relatos dos participantes acerca da produção dos vídeos e, posteriormente, foram organizados alguns encontros voltados à apreciação. Solicitou-se aos alunos um comentário geral sobre a dinâmica da atividade proposta – a criação de um filme de um minuto – e uma breve apresentação dos filmes produzidos por eles, perpassando pelas possíveis sensações e angústias despertadas durante o processo, as ideias recorrentes, os critérios de escolha, o embate com a realidade e o recorte daquilo que se fez presente, a relação com o imprevisto e o inusitado em cada minuto em curso diante da lente e até mesmo o possível impacto provocado pela apreciação dos planos quando projetados no cineclube.

[...] os filmes e as discussões acerca deles (tanto com os professores como com as crianças), sem seguir qualquer padrão predefinido, criam espaços ricos de produção de sentidos e de relações entre eles e o universo da sala de aula e da própria vida. De alguma forma os filmes criam zonas de discussão, espaços possíveis onde as palavras podem circular longe de verdades predefinidas, dadas; o que circula, o que faz girar são palavras, campos de sentidos, percepções e modos de afetação (LEITE e CHRISTOFOLETTI, 2016, pp. 42-43).

A experiência de visualizar o filme no ecrã do celular ou da câmera fotográfica, não se compara àquela propiciada com a projeção em uma tela de proporções que ultrapassam três metros. Não são apenas os detalhes que se ampliam, mas o potencial de percepção e recepção. Os depoimentos apresentados na sequência, referem-se às primeiras impressões conferidas pelos alunos a respeito da experiência voltada à produção dos filmes, em consonância com a proposta “minuto Lumière”. Serão apresentados também um breve relato sobre os filmes produzidos e selecionados pelos próprios idealizadores. Os procedimentos utilizados na apresentação e na organização dos excertos transcritos já foram explicitados anteriormente, seguindo, portanto, a mesma configuração.

As primeiras impressões sobre a experiência

Situação 1

Os excertos abaixo resultam dos depoimentos prestados pelos alunos, logo após a primeira oficina coletiva de realização dos primeiros filmes, no mês de agosto de 2016. Solicitou-se uma apresentação, seguida de um breve comentário acerca da experiência de passagem ao ato criativo. Os estudantes disseram os seus nomes e expressaram as suas considerações sobre a dinâmica da atividade. O diálogo foi conduzido pelo pesquisador, assegurando a participação de todos os sujeitos presentes. O encontro contou com a participação de seis estudantes e os depoimentos foram registrados em dois momentos distintos. No primeiro momento, os relatos foram registrados ainda no local em que alguns filmes foram produzidos, a saber, no entorno da escola, apreendendo a fala de três participantes. No segundo momento, o registro ocorreu no cineclube da UE, apreendendo os relatos dos outros três participantes remanescentes.



Figura 25 – Participantes da primeira oficina supervisionada de criação dos planos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: (...) eu tenho aprendido muitas coisas com o cineclub e e:::... os... vídeos que a gente tá fazendo...

Participante 2: (...) a experiência no cineclub... como eu tinha dito no outro filme... no outro vídeo ((referindo-se ao depoimento prestado antes das oficinas)) quer dizer... é como aprender fora da escola assim... uma experiência única vamos dizer... porque não é toda escola que tem isso... a gente tá aprendendo a fazer... curtas-metragens... um minuto Lumière...

Participante 1: eu achei bem le/interessante isso... porque... coisas simples que a gente vê na rua se tornam grandes dentro de/de um minuto... e um minuto... é:::... vale muito mais que um vídeo de cinco minutos dependendo do que você grava...

Participante 3: (...) o professor C. ((referindo-se ao “Pesquisador”)) é o meu professor... (...) eu aprendi... a... as aulas dele são muito daora... e:::... tudo que ele passa... eu aprendo várias coisas...

•**Pesquisador:** dentro do cineclub?

Participante 3: é...

Participante 2: dependendo do que a gente grava... fica na memória... e:::... também o/tem vários conta/contrastes no/nos vídeos... tem alguns que tem os sons... outras imagens... o vento... várias coisas...

Participante 1: [tipo... coisas pequenas se tornam grandes... coisas que tipo a gente vê... não dá nada... tipo assim... nossa... um mato... e tipo... dependendo... isso pode se tornar uma coisa muito grande e ensinar alguma coisa pra gente...

Participante 2: uma coisa simples que você vê e fala assim... ah... isso aí não tem conserto... se vê... se/se você forçar a barra pra alguém melhorar ou até mesmo você melhorar... você

consegue... e nisso a gente grava em um minuto... MOSTRA pra alguém... ATÉ aquele negócio consertar... tipo... se for uma coisa ruim...

Participante 1: é muito bacana os curtas mes/me/metragens... (...) eu aprendi bastante coisas... assim... com o cineclube também... eu enten/eu aprendi a entender mais o filme... debater sobre o filme... antes eu via tipo assim... filme... e eu não debatia... agora...

Participante 2: [não se interessava...

Participante 3: não gostava...

Participante 1: tipo... a gente debate... a gente vê coisas que a gente não via antes...

Participante 2: [os mínimos detalhes... igual...

Participante 1: a gente aprende muito...

Participante 2: no cine ((referindo-se ao cineclube))... a gente aprendeu a ver os mínimos detalhes... AGORA pra fazer os... os curtas... a gente tem que ver os mínimos detalhes... tem que... coisas que você vê e fala assim... ah... eu não vou dar a mínima... um rosa no meio de algum lugar assim... é:::... e você pensa assim... a... nada a ver... aí você... a/você vai no cineclube... você vê que tem... que você tem que reparar nos detalhes... aí você vai fazer o curta... aí você pensa... não... alguma coisa tem/tem ali... tipo... é meio estranho alguma/num lugar cinza nascer um/alguma coisa colorida... ou até mesmo... um lugar com vento... é:::... ficar parado assim... as coisas são interessantes assim... se vê pelo/por um lado...

Ao discorrer sobre as implicações do cinema na escola, Barcelos (2009, pp. 28-29) defende a educação da sensibilidade como uma porta de entrada ou uma possibilidade para o exercício reflexivo das imagens na escola. Escola compreendida como um espaço de produção cultural e de interlocução, favorecendo a “[...] construção de uma consciência social” acerca da utilização e da manipulação de imagens. Para a “Participante2”, “[...] no cine... a gente aprendeu a ver os mínimos detalhes... para fazer [...] os curtas... a gente tem que ver os mínimos detalhes...”. Detalhes captados pelas lentes das câmeras, mas antes, recortados pelos olhares dos alunos. Detalhes impregnados de sentidos, sentidos que se transmutam quando compartilhados. Seria esta uma das contribuições do cinema no que tange a educação para a sensibilidade. Para Barcelos (2009, p. 29) “[...] a experimentação, a vivência e a possibilidade de sentir a imagem e de refletir sobre ela poderiam propiciar uma transformação real e profunda, uma transformação cidadã”, trilhando caminhos de descobertas e aprendizagens, “[...] como uma forma livre de conhecimento e cultura: a educação da sensibilidade”.

Participante 1: é:::... é bem bacana essa experiência de gravar vídeos de curta men/tragem...

Participante 2: e também não é toda/todo professor e nem toda escola que faz isso... são poucos que... são poucas escolas e poucos professores que fazem isso... (...) até chega a desanimar né... algumas coisas... porque não dá certo... mas sempre tem UM e OUTROS... que tá com aquela esperan/cinha... nos professores...

Participante 1: [que dá certo... é isso mesmo...

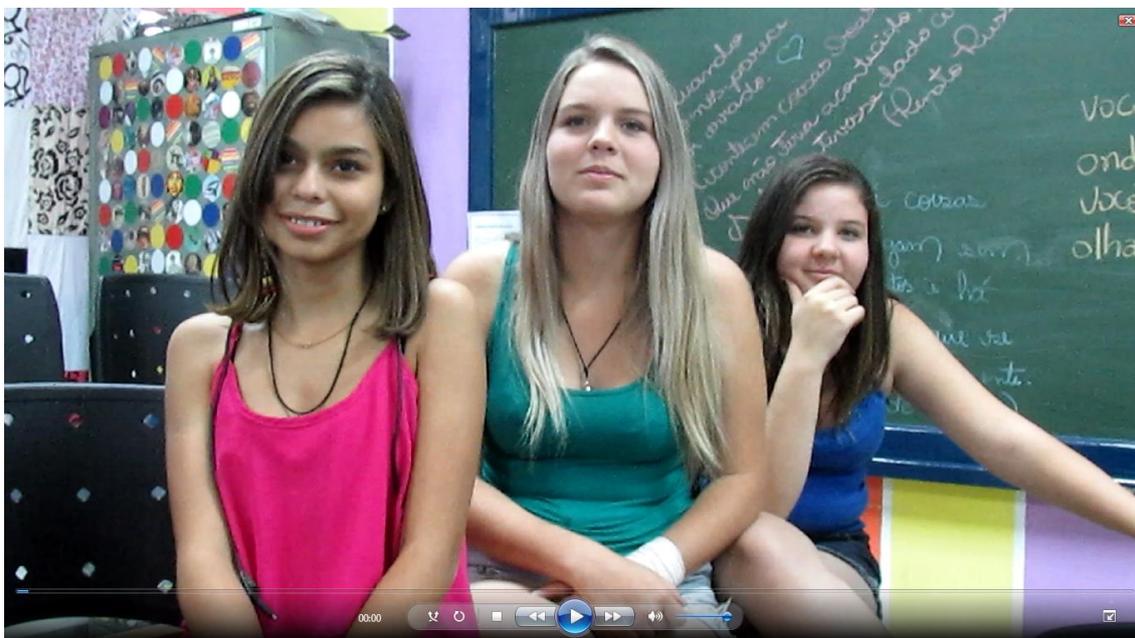


Figura 26 – Participantes da primeira oficina supervisionada de criação dos planos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: bem... pra gente... a gente tá participando do minuto Lumière... eu acho que é assim... e:::... é bem complicado gravar vídeo...

Participante 2: no começo a gente pensava que era fácil... tipo... ah... gravar uma coisa em um minuto... era fácil... aí quando você pega pra gravar... você vê que é mó difícil fazer isso... porque a hora você esquece o que você vai gravar... ou tipo... você não tem ideia...

Participante 1: bem... é:::... a gente ainda continua participando do cineclube e isso também ajudou... porque como a gente vê... filmes/a gente pode até ter uma noção do que a gente pode fazer em (um) vídeo de um minuto... têm várias coisas que você pode fazer em um minuto... mas... na hora que você pega o celular pra gravar... você trava... você não consegue pensar em nada... do que você vai fazer... é bastante difícil...

Participante 3: (...) acho que faz você pensar um pouco no que tá acontecendo... na hora que você vai gravar você tenta... a... se... como que eu posso dizer... pra pensar no que tá acontecendo ao seu redor... acho que é isso...

As dificuldades relatadas pelos participantes sugerem que a realização dos filmes não atravessa apenas os três gestos fundamentais já enunciados, “a escolha”, “a disposição” e “o ataque”. Mais que selecionar os elementos que serão filmados, o exercício suscita a uma reflexão prévia diante do recorte do real vivenciado, associada ao desejo de expressão. Não se trata apenas de reproduzir os elementos apreendidos e armazenados na memória a partir das experiências vivenciadas no âmbito do cineclube ou do contato com os filmes já assistidos. Do mesmo modo, a proposta não pode ser compreendida enquanto um simples dispositivo de captação mecânica da realidade. Nas palavras de Arnheim (2012, pp. 26-27), “[...] o mundo está cheio de objetos no espaço, mas o espaço visível aparece para os nossos olhos (assim como para a câmera) em cada momento somente a partir de um único determinado ponto de vista. Por outro lado, como só se podem ser vistos os raios de luz projetados em linha reta desde os objetos até os olhos ou a câmera, essas impressões são captadas ou vistas como um plano, na retina ou na película fotográfica”, portanto, “[...] a produção de uma simples cópia fotográfica da imagem do mais simples objeto não é um simples processo mecânico, mas sim algo que deve ser construído”. Segundo Vigotski (2014, pp. 1-4), a atividade criativa está relacionada a criação de algo novo, “[...] seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano”. Por sua vez, a atividade reprodutiva está relacionada com a memória e “[...] consiste no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de comportamento anteriormente criadas e elaboradas, ou relembrar impressões passadas”, em outras palavras, na atividade reprodutiva, a atividade humana não cria nada de novo, mas repete com “[...] maior ou menor precisão alguma coisa já existente. Reconhecida a relevância da conservação das experiências anteriores, “[...] na medida em que isso facilita a sua adaptação ao meio exterior, criando e estimulando hábitos permanentes que se repetem nas mesmas circunstâncias”, sabe-se, também, que o homem é capaz de “[...] outro tipo de atividade, a que combina e cria”, favorecendo sua adaptação ao futuro.

Participante 2: e é uma coisa de emoção tipo... se você tá mal você vai lá e grava uma coisa sozinha... (...) aí tu tá bem... você vai lá e faz um/grava uma coisa feliz... ou sei lá... então vai muito de emoção também né...

Participante 3: e quando o C. ((referindo-se ao “Pesquisador”)) falou é:::... vocês vão ter que gravar vídeos de um minuto... eu falei/mas o que que vai caber em um minuto... daí quando você vai gravar cabe muita coisa e você nem sabia... tipo... dá pra gravar muita coisa...

Participante 1: é como se a nossa vida... passasse em um minuto...

Situação 2

Os excertos abaixo resultam dos depoimentos prestados pelos alunos, logo após a realização das experimentações individuais voltadas à produção dos filmes, ainda no mês de agosto de 2016. Do mesmo modo observado no encontro anterior, solicitou-se uma apresentação, seguida de um breve comentário acerca da continuidade da experiência de passagem ao ato criativo. Os estudantes também disseram os seus nomes e expressaram as suas considerações sobre o desenvolvimento das atividades. O diálogo foi conduzido pelo pesquisador, assegurando a participação de todos os sujeitos presentes. O encontro contou com a participação de quatro estudantes e os depoimentos foram registrados na biblioteca da escola, pois a sala utilizada durante as reuniões promovidas pelo cineclube estava ocupada por um professor da UE.



Figura 27 – Participantes da segunda oficina supervisionada de criação dos planos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 3: (...) a indecisão assim de fazer vídeo... acho que é no começo... (...) aí quando você pega o jeito de começar a gravar... aí qualquer coisinha que você vê já... dá ideia de... começar a gravar...

Participante 4: é bem complicado mas acaba sendo bem divertido porque tipo... no meio da rua você senta no chão e coloca o celular e começa a gravar uma paisagem... mas tipo... pra você

antes de você começar a gravar o vídeo... aquilo/pra você não tinha significado nenhum... daí quando você vai olhar direito... tem vários significados e você nem tinha prestado atenção... acaba sendo uma coisa bem divertida também...

A psicologia, em consonância com Vigotski (2012, p. 4), “[...] chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou a fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas”. Ainda no que diz respeito à atividade criadora, Martinez (2015, p. 16) aponta para as inúmeras possibilidades de interpretações conferidas pela arte, lembrando que a interpretação também está associada ao entendimento de mundo daquele que a interpreta. Para a autora, a arte não visa divulgar uma mensagem, “[...] pois ela não trabalha com o óbvio, com o lógico. A arte possibilita uma diversidade de interpretações. Se ela trabalhasse com o óbvio e o lógico, não seria arte”. Recuperando a fala da “Participante 4”, “[...] você senta no chão e coloca o celular e começa a gravar uma paisagem... [...] antes de você começar a gravar o vídeo... aquilo [...] não tinha significado nenhum... daí quando você vai olhar direito... tem vários significados”.

Participante 2: você percebe que um minuto... dá pra fazer tanta coisa e tem pessoas que não valorizam isso... um minuto pras pessoas doentes é muito... (...) coisas que você nem sabia que aconteciam a sua volta... quando você coloca o celular pra gravar...

Participante 1: várias coisas em volta... (...) não só focar nu/numa coisa... mas sim em tudo né... numa paisagem...

Participante 3: às vezes não é tudo o que você quer gravar... pega na câmera do celular...

Participante 1: às vezes uma coisa inusitada aparece e:::.. acaba... sendo o/o foco principal...

•**Pesquisador:** a:::.. questão daquilo que é imprevisível talvez né...

Participante 1: sim...

Participante 4: que tava chamando atenção...

Participante 2: você não tinha planejado () acontecer isso...

•**Pesquisador:** (...) esse imprevisto atrapalha?

Participante 1: pelo contrário... (...) eu acho que ele... sei lá... não fica só naquilo... às vezes tá uma cena parada assim... vem um passarinho e...

Participante 2: [corta a cena...

Participante 1: é...

Participante 2: às vezes a gente ainda pode (falar)... nossa... perdi o vídeo... mas não perdeu... (...) e a graça do vídeo tá ali...

•**Pesquisador:** (...) vocês já assistiram é... fizeram esse exercício de revisitar esse vídeo? olhar de novo aquilo que foi filmado e/e tentar entender aquilo que foi produzido?

Participante 2: alguns vídeos...

Participante 1: alguns...

Participante 3: alguns... (...) e é meio difícil porque como é câmera do celular... é pequeno... não dá pra ver na tela do celular... então não dá pra ter uma noção assim... acho que a gente vai perceber mais quando a gente ver numa tela maior assim...

•**Pesquisador:** (...) vocês já fizeram alguns vídeos né... (...) tem mudado por exemplo a/a forma de olhar pras coisas que se passam ao redor?

Participante 1: sim...

Participante 2: [sim...

Participante 3: a/você/é... começa a observar mais as coisas... tipo...

Participante 2: [você... tem... outra ideia...

Participante 1: prestar mais atenção...

•**Pesquisador:** (...) olhando pras coisas talvez como se já pensassem numa fotografia... é isso?

Participante 2: sim...

Participante 3: sim... quando a gente foi viajar mesmo ((referindo-se à participação dos músicos da “Corporação Musical União Charqueadense – COMUC”, no encontro de bandas realizado na cidade de Socorro, no interior paulista))... (...) ano passado quando a gente foi... eu nem prestava atenção... era uma passagem rápida... agora esse ano eu fui prestando atenção em tudo pra poder gravar assim...

•**Pesquisador:** na paisagem você diz...

Participante 4: parece que você tem um foco maior no que tá acontecendo ao seu redor...

•**Pesquisador:** e qual a importância disso?

Participante: perceber o tempo que você tá perdendo... mas você não tá aproveitando...

Participante 1: sabe... se com/conscientizar e... sei lá... aproveitar...

•**Pesquisador:** dá efemeridade da/da vida talvez... (...) mas vocês conseguem entender também... que esses vídeos poderiam ser pensados talvez como... denúncia da realidade... (...) é um momento de/de criação... é a escolha de vocês diante de todas as possibilidades que se passam ao redor né... que vão virar tema dentro de um vídeo de um minuto...

Participante 2: é... quando você falou tipo... de convite... de conscientizar as pessoas... tipo... você tá passando:... perto de um terreno baldio... cheio de li/cheio de lixo e... você pensa assim... nossa... por que eles tão fazendo isso... você vai pega e grava... e você pode (soltar) em qualquer lugar... é sua opinião...

Participante 3: mas eu acho que tipo... a maioria das pessoas que gravam... eles não gravam as coisas feias... tipo... eles gravam paisagens bonita e tal... e às vezes é bom gravar alguma coisa que... não é comum ver assim...

Neste fragmento, podemos perceber que as possibilidades criativas também estão associadas à ressignificação da concepção de tempo. Aliás, às diferentes percepções de tempo experimentadas pelos alunos: o tempo – de um minuto – que é curto e não comporta tudo aquilo que pode ser fotografado; o tempo – de um minuto – que encerra antes de revelar os elementos em movimento no extracampo; o tempo – de um minuto – que é significativo o bastante diante de uma vida que se esvai, efêmera; o tempo – de um minuto – que é incapaz de prever os eventos mais triviais, como o rasante de um passarinho; o tempo – de um minuto – suficiente para cobrir paisagens bonitas ou não; o tempo – de um minuto – que reinventa a própria espera.

Pesquisador: [entendi... (...) o feio na tela também chama atenção?

Participante 2: é... acaba chamando atenção...

Pesquisador: tá... por que será?

Participante 2: porque... assim... as outras pessoas que vão ver o vídeo... vão pensar assim... ah... eles gravaram isso... tudo coisa bonita... tudo paisagem bonita... mas aí... mesmo que tenha um vídeo... (...) ele pegou ali... na ferida...

A grandeza do ínfimo, os filmes produzidos

Desde a apresentação da proposta, no mês de agosto, até a primeira semana do mês de novembro, os alunos produziram um total de 57 filmes. Deste total, 10 foram selecionados por eles, levando em consideração alguns critérios: o tempo de cada filme, não podendo exceder a marca de “um minuto”, ainda que alguns tenham avançado poucos segundos; a necessidade de ser um plano fixo, embora a maioria deles apresente pequenas oscilações, sugerindo a manipulação dos aparelhos utilizados na captação da imagem.

Optamos pela apresentação de um fragmento de cada filme, organizando-os em quadros (Quadros 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19). Os filmes serão

mencionados através de seus títulos, quando possível, seguidos pelo ano de produção e o tempo de duração.

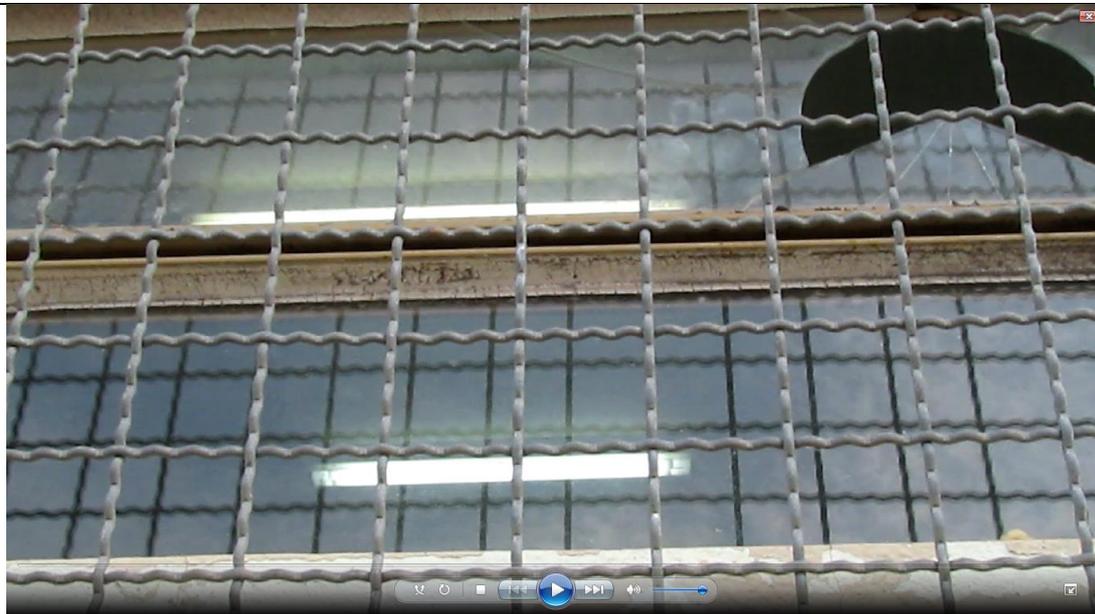
Os excertos das transcrições, apresentados na sequência da apresentação de cada filme, resultam dos encontros voltados à apreciação.

Quadro 6 – Fragmento do filme 1, “Sem título I”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 1: “Sem título I” | 2016 | 00:01:05



O plano detalhe revela uma janela de vidros, protegida por uma estrutura aramada. Mesmo empoeirados, é possível visualizar através dos vidros. No canto superior direito, nota-se um buraco em um deles, do tamanho de uma mão aberta. Em algum momento, quase imperceptível, o reflexo de um passarinho descreve uma trajetória na janela, de cima para baixo, verticalmente. O reflexo duplica as grades. Não há trilha sonora, apenas os ruídos de fundo, produzidos pelo vento, por uma sirene, pelo motor do veículo que arranca na rua e pelo coletivo de vozes que se encontra do outro lado da janela, por sinal, a janela da biblioteca da escola.

Situação 3

Os excertos apresentados abaixo resultam do primeiro encontro voltado à apreciação dos filmes produzidos. Solicitou-se dos alunos uma breve apresentação, um comentário geral a respeito do objetivo do encontro – a apreciação já mencionada – e, ainda, a atribuição de “títulos” às produções. Cada estudante disse seu nome e expressou suas considerações acerca dos filmes produzidos pelos demais. O diálogo foi conduzido pelo pesquisador, assegurando a participação dos três sujeitos presentes.



Figura 28 – Participantes do primeiro encontro de apreciação dos planos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: é o filme mais gótico assim ((referindo-se ao “Filme 1: Sem título I”))...

•**Pesquisador:** (...) fale um pouquinho o que você viu na/no plano... na fotografia... o que trazia ali o terceiro vídeo?

Participante 1: eu acho que prisão...

•**Pesquisador:** tá... mas o que tinha na foto? era uma...

Participante 1: grade... (...) com um vidro quebrado... (...) e tinha luz... que eu acho que era o banheiro... tava assim aparecendo lá no fundo... (...) e eu achei que assim... a nossa vida é uma prisão... aquelas grades representaram nossa vida e que a nossa única liberdade que a gente vai ter é o buraco... ou seja... a morte.... porque a gente vive num mundo que você tem que fazer tudo da mídia... você não pode fazer o que você quer... então eu acho que quando a gente vai ter a nossa liberdade é quando a gente morrer... que é o buraco...

Participante 2: a:... a sensação desse vídeo me assusta... eu fiquei bem assustada com esse vídeo... porque traz uma sensação que você tá preso... preso nos seus sentimentos... preso nos seus pensamentos... então você não tem escapatória... até o buraco... parece que é quando o buraco imenso... um buraco negro de escuridão... de pensamentos... ruins... sentimentos que já foram... que... tipo... você se apaixonou.. mas é... não foi correspondido... sabe? me traz essa sensação...

Ao apresentarmos a proposta “minuto Lumière”, tínhamos como intenção permitir que os alunos experimentassem um processo de vivência da arte, de modo que os filmes produzidos não fossem considerados apenas como meros produtos, decorrentes da reprodução mecânica de uma prática. Os encontros de apreciação dos filmes foram pensados enquanto momentos de troca de ideias, favorecendo o exercício da imaginação e a experimentação – aqui, no sentido de provar, de entrar em contato com outras obras –, encorajando a partilha de diferentes possibilidades de interpretação. De acordo com Chisté (2015, p. 47), a arte e as reflexões suscitadas por ela contribuem para a formação crítica do indivíduo. O encontro com a obra de arte, “[...] promovido na escola e/ou no espaço expositivo, torna possível que o indivíduo reconheça sua própria essência e sua história no processo de desenvolvimento do ser humano. A arte provoca a Catarse, que é vista por muitos autores como um “efeito” ligado a um processo que leva à tomada de consciência” (grifos da autora). Nota-se que, ao discorrerem acerca dos filmes assistidos, dos elementos presentes em cena, os alunos falam de si mesmos, das emoções desencadeadas pelas imagens, revelam suas angústias. “[...] eu achei que assim... a nossa vida é uma prisão...”, dispara a “Participante 1”. “[...] eu fiquei bem assustada com esse vídeo... porque traz uma sensação que você tá preso”, complementa a “Participante 2”.

Idealizador: eu acho que... a gente tem que pensar... ainda há esperança... não pode desistir... então aquele buraco seria a esperança entre um mundo vazio e preso... nas nossas mágoas... o que a gente viveu de ruim...

•**Pesquisador:** talvez porque aquele buraco represente uma possível passagem de quem tá preso pro lado de fora... né?

Idealizador: sim.

É preciso dizer que este foi o terceiro filme produzido pelo aluno J., indicado nas linhas acima enquanto “Idealizador”. Infelizmente, poucos dias após o encontro mencionado, em decorrência de alguns acontecimentos de ordem pessoal, ele foi

transferido para outra UE. Invertemos a ordem de criação dos vídeos, neste caso, iniciando pelo plano já apresentado, sob o resguardo da repercussão obtida. Deste modo, adotaremos este formato de apresentação: primeiro, a descrição geral do filme e, depois, na sequência, os comentários conferidos pelos sujeitos da pesquisa. A ordem indicada pelos participantes no curso do diálogo, não se refere necessariamente à ordem de criação dos planos, mas à ordem que estes foram exibidos.

Quadro 7 – Fragmento do filme 2, “Sem título II”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 2: “Sem título II” | 2016 | 00:01:05



O plano detalhe tem início com um leve trepidar da câmera. Ouvimos uma gargalhada, seguida pelo comentário: comecei errado já. A fotografia revela o azul do céu e a composição de nuvens. Nos segundos iniciais, o jogo de foco produzido pela câmera alterna entre o céu e as partículas de poeira presas na lente. O vento é responsável pelo ruído de fundo e pelos pequenos movimentos da câmera, embora ela tenha sido apoiada sobre um tripé. O filme foi realizado em um dos espaços da escola. Vozes de alunos, cantos de passarinhos e o ruído incessante do vento, cobrem-se, alternam-se, compõe o som ambiente. Passarinhos invadem a fotografia, partindo do centro do rodapé para o lado esquerdo e, depois, do lado esquerdo para o lado direito, riscando o azul ao meio com a sua trajetória. Nos últimos segundos de vídeo, o som invasivo de uma buzina coincide com o corte do plano.

Participante 1: o primeiro vídeo ((referindo-se ao “Filme 2: Sem título II”))... hum... sei lá... deu essa sensação de paz... não sei explicar... e também me veio a imagem do oceano... assim... em mapa... (...) foi mais tremido assim... foi como se fosse o primeiro mesmo... como saiu o meu primeiro também... saiu mais ou menos assim... mas... foi/foi legal...

•**Pesquisador:** (...) só para situar um pouquinho... o que tinha no primeiro vídeo?

Idealizador: o céu e:... e... alguns pássaros que estavam também... entre ele... pra tirar um pouco do foco só do céu mesmo... e foi inusitado porque não esperava nenhum pássaro...

Participante 2: minha sensação no primeiro vídeo do J. foi tipo aquela cena de filme que... as pessoas tão no meio do oceano também... velejando... aí eles olham pro céu e imagina aquela

coisa meio triste... aí ela lembra alguma coisa... uma pessoa morreu e cai aquela lágrima... e dá um *close* naquela lágrima assim... me passou essa sensação... sabe?

Ao se referir ao filme – Filme II: Sem título II – a “Participante 1” revela a sensação experimentada, possibilitada pelo contato com a imagem, “[...] essa sensação de paz... [...] e também me veio a imagem do oceano [...] em mapa”. Na sequência, volta-se ao aspecto técnico e estabelece uma analogia entre o “tremido” da imagem com o resultado de seu primeiro vídeo, “[...] o meu primeiro [...] saiu mais ou menos assim”. Podemos inferir que existe nas entrelinhas do discurso uma ideia de “evolução” ou de “aperfeiçoamento”, associada à prática. A “Participante 2”, por sua vez, evoca, possivelmente, elementos já apreendidos a partir do contato com outras obras cinematográficas. Descreve uma cena a partir do filme apresentado e faz uso do termo *close*, resgatando, talvez, o conteúdo apresentado em um dos encontros voltados à nomeação dos planos e dos movimentos de câmera, anteriores à primeira oficina de produção.

•**Pesquisador:** certo... vou voltar só um pouquinho pro J. ((referindo-se ao “Idealizador”))... (...) o fato do imprevisto ter acontecido na tela... você acha que estragou o seu vídeo?

Idealizador: muito pelo contrário... só:::.... ficou... hum... não ficou só aquilo... entendeu? às vezes a gente nem tá esperando que aconteça e acontece...

•**Pesquisador:** certo... essa questão do imprevisto... né? do imprevisível... (...) qual que era a ideia ali?

Idealizador: hum... demorei muito pra... achar... que era aquela cena que eu queria filmar... eu... na verdade queria filmar árvore e tal... só que aí eu vi o céu e falei... a... legal... vou filmar...

Quadro 8 – Fragmento do filme 3, “Sem título III”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 3: “Sem título III” | 2016 | 00:01:05



A câmera permanece apoiada sobre um tripé, ainda em algum espaço da escola. Na fotografia, o recorte da copa de uma árvore, em *contra-plongée*²⁰, ocupa o lado esquerdo. Do lado direito, o azul do céu e o esbranquiçado difuso das nuvens. Alguns pontos de luz incidem nas folhas. O som ambiente é composto pelo ruído dos ventos, pelo farfalhar das folhas e pela algazarra das crianças que brincam no *playground* da unidade de educação infantil. Nada acontece. Nenhum imprevisto para intervir, salvar ou arruinar o vídeo, exceto pelo anúncio do carro do vendedor de ovos. Mesmo assim, o plano sugere algum estado de calma.

Participante 1: (...) os galhos representam a gente... e que a gente nunca fica parado na nossa vida... porque as folhas ficam balançando com vento... então... a nossa vida não é só uma coisa... então várias coisas acontecem nela... então a gente não fica parado na nossa vida... foi essa a sensação... e a sensação de paz porque a imagem é uma coisa bonita... o céu e tal...

Participante 2: a minha sensação do... ao barulho... foi de desespero... porque é meio agonizante você ficar lá... a::: ((inspiração profunda e forçada))... aquele barulho, aquele chiado... né... não é nem um barulho... é um chiado no seu ouvido... aí a imagem me traz uma sensação de liberdade... de paz... tranquilidade... sabe? pra você meditar mesmo... pensar na vida...

²⁰ A câmera, sustentada por um tripé, foi posicionada abaixo do objeto filmado, neste caso, a janela. Em outras palavras, “[...] o tema é fotografado de baixo para cima, ficando a objetiva abaixo do nível normal do olhar” (MARTINS, 2013, p. 43).

•**Pesquisador:** ((risos))... tá... então... é::... a imagem não combina com o som de fundo... é isso? você tá dizendo que existe uma contradição ali?

Participante 2: é...

Idealizador: hum... a::... eu não... também não... como eu posso dizer... (...) eu achei legal o movimento que as árvores e as folhas faziam...

Bergala (2008, p. 48), ao criticar a utilização instrumental do cinema – ou os filmes “bem-pensantes”, àqueles cujas temáticas fomentam debates e movimentam “ideias imediatamente digeríveis” nos espaços escolares –, afirma que “[...] o cineasta é ‘talhado’ por sua questão – que seu filme, por sua vez, trabalha. É alguém para quem filmar não é buscar a tradução em imagens de idéias das quais ele já está seguro”, mas “[...] alguém que busca e pensa no ato mesmo de fazer o filme”. Ainda com o autor, os cineastas “[...] que já têm as respostas – para os quais o filme não tem que produzir, mas [...] transmitir uma mensagem já pronta – instrumentalizam o cinema”. Dito isto, observamos o esforço dos alunos em atribuir sentido aos filmes produzidos. A “Participante 1”, contenta-se com a beleza da imagem e com a sensação de paz experimentada. Estabelece uma analogia entre os movimentos dos galhos e a dinâmica da vida. “[...] os galhos representam a gente... e que a gente nunca fica parado na nossa vida... [...] a nossa vida não é só uma coisa... então várias coisas acontecem nela”. Vida que se movimenta, que se desdobra e serve de palco para inúmeros acontecimentos. Acontecimentos que nos pegam de sobressalto, atravessam-nos, desestabilizam, agriem, rompem, inspiram e promovem mudanças. Por sua vez, a “Participante 2” observa o contraste provocado pelo som de fundo – um “barulho” agonizante, desesperador, um “chiado” – e a imagem, que “[...] traz uma sensação de liberdade... de paz... tranquilidade”. Finalmente, a justificativa do “Idealizador” é resoluta, “[...] eu achei legal o movimento que as árvores e as folhas faziam”, referindo-se, talvez, ao efeito conferido na tela, ou à experiência estética. O sentido do filme, aliás, os sentidos, posto que não há uma única chave de interpretação, são tecidos livremente, sobretudo nas relações de alteridade firmadas entre os sujeitos. Ao parafrasear o cineasta francês Jean-Marrie Straub, Bergala afirma que, para que um plano valha a pena, é preciso que “alguma coisa queime no plano”. E no plano, “[...] o que queima é a vida e a presença das coisas e dos homens que o habitam”.

Quadro 9 – Fragmento do filme 4, “Sem título IV”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 4: “Sem título IV” | 2016 | 00:01:05



O plano aberto²¹ revela uma garagem. No chão, folhas secas e papéis sugerem que, talvez, não more ninguém na casa. As janelas estão fechadas, mas sustentam dois vasos e um regador. A parede, do lado esquerdo da fotografia, também serve de apoio para um terceiro vaso. A câmera trepida um pouco, mesmo apoiada sobre um tripé. Do lado direito da fotografia, um corredor que dá acesso à porta de entrada e ao quintal. No primeiro plano e fora de foco, quase tocando a lente, uma das barras da grade serve de moldura. Ninguém chega, ninguém entra ou sai da casa. O corredor permanece ausente de transeuntes. O som ambiente é composto pela mesma mistura de ruídos: vento, vozes, cantos de pássaros, sirene, latidos ao longe e veículos que arrancam.

Participante 1: era uma garagem... tinha uma janela... tava tudo sujo... e tinha umas plantas assim... é um lugar abandonado... suponhamos... e eu achei que representou uma vida vazia... tipo... não tinha vida naquele negócio... era só o vento balançando as plantas... mas... tipo... se... tanto faz elas estarem ali ou não...

•**Pesquisador:** como um espaço não ocupado... talvez?

Participante 1: é... tipo passou a solidão... não...

²¹ Embora este plano não apresente um personagem, por definição, no plano aberto “[...] o tema ou personagem já ocupa a maior parte da imagem, porém ainda percebemos sua relação com o ambiente. Percebemos quem, ou o que é a personagem, mas não detalhes dela. [...] sabemos que a personagem está em determinado lugar, mas nosso foco de interesse é ela e suas ações, não o lugar” (MOLETTA, 2014, p. 64).

Idealizador: eu acho que as plantas passam um pouco de vida naquele lugar... SIM... né?

Participante 2: eu pensei a mesma coisa...

Idealizador: uma coisa verde... no meio de tudo cinza...

Participante 2: é a paisagem de cimento sendo cortada por uma pequena vida... (...) que tá crescendo ali... (...) eu pensei com aquela grade... tipo... fosse um sonho não alcançado ainda... que a vida tá mudando na nossa frente e a gente tá olhando... e a gente tá se agarrando em uma coisa só... mas o nosso sonho a gente não consegue alcançar...

•**Pesquisador:** tá... serve ali como barreira... talvez?

Participante 2: é...

Idealizador: hum... a:::... eu tive a intenção de filmar a casa... só que aí as plantas... foram meio inusitadas... como nos outros vídeos... eu não tinha prestado atenção nelas... eu tinha prestado atenção nas... na barra... e no cinza... só que aí eu vi aquelas plantas e as plantas chamaram atenção também...

Nos fragmentos acima, deparamo-nos mais uma vez com o exercício realizado pelos participantes com o intuito de atribuir sentido ao filmes assistidos. A “Participante 1” descreve os elementos presentes na fotografia e estabelece relação com a ideia de abandono – uma casa abandonada –, ausência de vida – talvez, vida humana – e solidão. O “Idealizador” do filme e a “Participante 2” parecem concordar. Ambos apontam para os vasos enquanto elementos que remetem à concepção de vida, ainda que o primeiro deles afirme não ter “[...] prestado atenção nelas...”, nas plantas. Pela ótica da “Participante 2”, a grade é interpretada como uma barreira, um empecilho à realização de um sonho ou à dificuldade de seguir ou de mudar, “[...] eu pensei com aquela grade... [...] fosse um sonho não alcançado ainda... [...] a gente tá se agarrando em uma coisa só...”. Possivelmente, ela não está se referindo apenas aos elementos observados, mas fez uso deles para exprimir suas angústias e anseios.

Depois de dialogar com os demais participantes, o aluno indicado nas transcrições acima como “Idealizador”, precisou deixar a sala em função do horário. Desta forma, os próximos filmes descritos – e também as transcrições – compreendem os vídeos produzidos pelos participantes remanescentes envolvidos no diálogo anterior. Deste modo, por tratar-se de apenas de duas alunas, enquanto uma delas assume o papel de “Participante”, a outra será indicada como “Idealizadora”. Na sequência, os papéis se alternam. Ao contrário dos filmes até então apresentados, estes foram produzidos com o auxílio de aparelhos de celulares. Alguns deles serão indicados sem o título, pois, embora

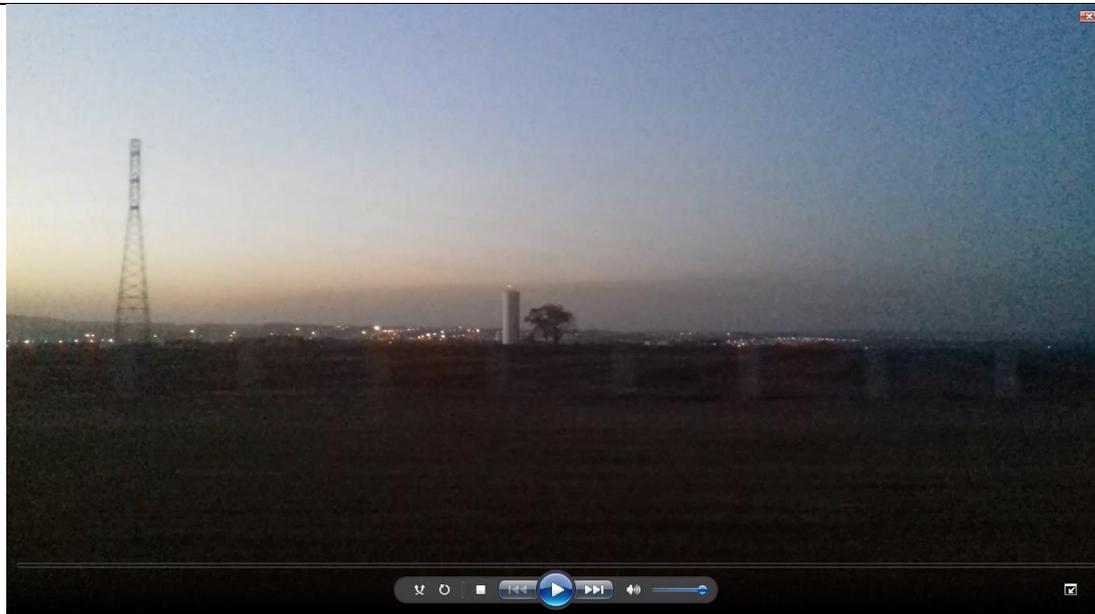
fosse este um dos propósitos atribuídos ao primeiro encontro de apreciação, a escolha dos títulos para os planos ocorreu em outro momento.

Quadro 10 – Fragmento do filme 5, “Luzes da cidade”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 5: “Luzes da cidade” | 2016 | 00:01:00



O plano geral revela a paisagem da estrada. Torre de alta tensão, cabos de energia, caixa d'água, árvores, mourões de cerca, descampados, placas, postes, prédios e luzes. A paisagem não é estática. O veículo em movimento é responsável pelo *travelling*, assegurando um panorama da linha do horizonte. Acompanhamos uma ínfima fração do entardecer. Do início ao fim, o jogo de foco produzido pela lente do celular, alterna entre o primeiro e o segundo plano, conferindo nitidez à cerca e, depois à cidade que aparece ao fundo. O veículo avança, o *travelling* é contínuo e todos os elementos são engolidos pelo lado direito da fotografia, vagarosamente. O som ambiente é composto pelo ruído abafado do motor e pelas vozes que se confundem no interior do ônibus.



Figura 29 – Participantes do primeiro encontro de apreciação dos planos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante: é... a gente tava voltando de Socorro ((cidade do interior paulista))... que a gente foi fazer um desfile e... tava de noite já... e ela colocou o celular pra tentar gravar alguma coisa... uma cidade... só que as luzes não tavam dando foco... só não tavam focando... aí as luzes ficaram naquela brincadeira de foca e desfoca... foca e desfoca... ((risos))... aí... é:::... fica essa brincadeira... tipo... é:::... eu tô tentando focar em algo... mas eu não consigo... mas o meu cérebro tá focando em tudo... mas você não sabe... seus olhos não sabem pra... em que coisa focar...

Idealizadora: você não sabe direito no que olhar... é muita coisa...

•**Pesquisador:** O que mais R. ((referindo-se à “Idealizadora”)?

Idealizadora: eu... eu pensei assim... que as luzinhas somos nós... as pessoas... e que a gente tá dentro do ônibus e é a nossa vida... então... passa muita gente na nossa vida... não fica uma pra eternidade... a não ser pai... mãe... e nem é também... então eu pensei nisso... que é a nossa vida... é como se a gente tivesse passando pela nossa vida inteira e cada luzinha é as pessoas...

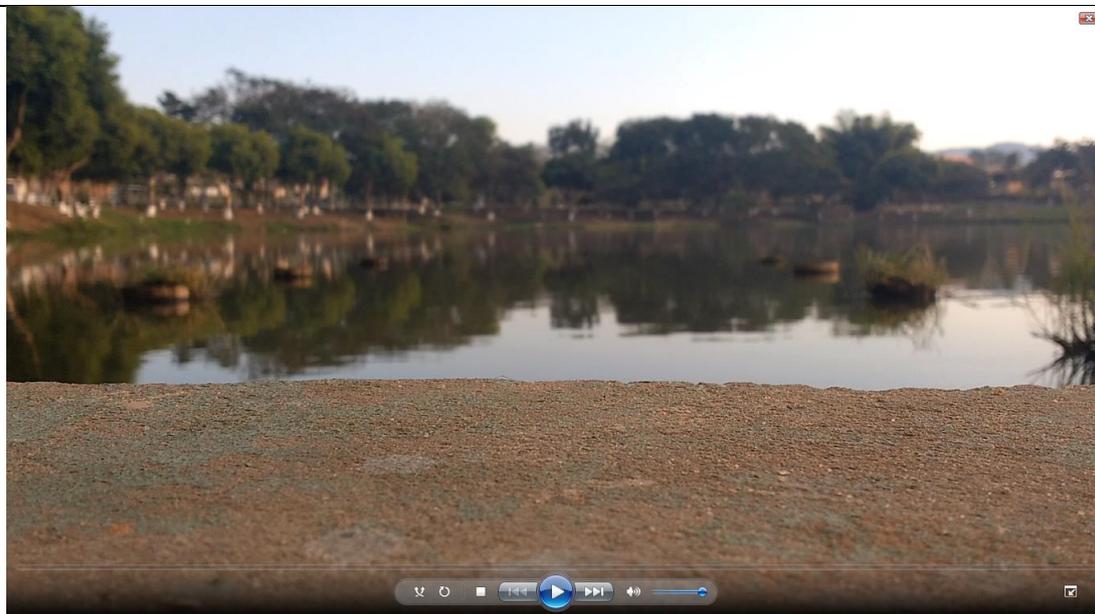
Nestes fragmentos, a “Participante 1” revela os bastidores do filme produzido pela “Idealizadora”. Atenta-se aos detalhes técnicos que implicaram no resultado conferido na tela, “[...] tava de noite já... e ela colocou o celular pra tentar gravar alguma coisa... uma cidade... só que as luzes não tavam dando foco”. O filme cobre uma série de elementos, em função do posicionamento do aparelho de celular, responsável pelo panorama da estrada. “[...] você não sabe direito no que olhar... é muita coisa...”, acrescenta a “Idealizadora”.

Quadro 11 – Fragmento do filme 6, “Espelho”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 6: “Espelho*” | 2016 | 00:01:01



O plano geral revela um espelho d’água. Em primeiro plano e sob o foco da lente, uma faixa de concreto, um pedaço do chão com ares de beiral, limite ou barreira. O restante da paisagem se apresenta fora de foco. No lago, como pequenas ilhas, despontam os restos de um píer. A brisa movimentada a água, envolta por uma moldura de árvores. Ao fundo, o azul do céu. O celular trepida algumas vezes e a voz da “Idealizadora” revela o esforço: tô tentando não mexer o celular... tá difícil. Pessoas dialogam e os passarinhos parecem fazer o mesmo. Pequenos dramas são relatados em *off*: o fone de ouvido que precisa ser devolvido, as músicas que precisam ser excluídas do celular, a blusa por despir, o uniforme escolar que denuncia o cabular de uma aula. O som é composto pela simultaneidade de vozes e pelos ruídos dos motores dos veículos que passam pela rua. Um deles contorna o lago, vagarosamente, partindo do lado esquerdo da fotografia. Calmaria. | *Filme selecionado e exibido na II Mostra KinoCampinas e na VI Mostra Estudantil de Cinema, em evento organizado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no mês de dezembro de 2016.

Participante: (...) ele tem uma imagem bacana... assim... porque passa uma sensação de liberdade... você vê aquele lago... você fala assim... que... o mundo é enorme... assim... dá pra você vê que... é enorme... e tem tanta coisa pra você fazer... e você não pensa... você se prende só a uma coisa... eu pensei isso...

Idealizadora: (...) o meu pensamento geral que foi desse vídeo... que foi o meu favorito... foi que... é:::... a gente não fica em um lugar só... então... quando eu foco no chão... o celular foca no

chão... mas no fundo tem o lago... tem as árvores... então é tipo assim.. como se cada lugar... do lago... fosse onde eu já fiquei... já fiquei... sendo com uma pessoa especial... que eu tive um momento especial... foi como se fosse uma lembrança... tudo aquilo lá foi uma lembrança pra mim...

No fragmento selecionado, a “Participante” interpreta o filme como um possível convite à vida. Ao mesmo tempo, reconhece que apesar das inúmeras possibilidades, muitas vezes nos prendemos ou nos limitamos a apenas uma. A “Idealizadora” explica. O lago fotografado evoca algumas de suas lembranças, momentos vivenciados ali, naquele local. Os comentários pertinentes ao filme em si, são sutis, voltados à qualidade da imagem e ao jogo de foco produzido pela lente do aparelho de celular.

Quadro 12 – Fragmento do filme 7, “A brincadeira”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 7: “A brincadeira” | 2016 | 00:01:04



O *travelling*, alimentado pelo ônibus em movimento, revela a paisagem da estrada. Pequenas casas, morros, chácaras, postes e uma infinidade de árvores entram e saem de cena no correr dos segundos. O sol explode entre os galhos, colorindo de dourado a paisagem. O som ambiente também é composto por elementos já conhecidos, o ruído do motor do ônibus e o emaranhado de vozes dos passageiros. O plano é interrompido quando o veículo passa ao lado de um rio. Ouvimos a piada improvisada pela “Idealizadora”: é o rio Amazonas!

Participante: (...) parece que o sol tá brincando assim... (...) ele vai e volta... e tipo... não tenho o que pensar muito... mas eu achei engraçado o jeito do vídeo... parece que o sol tá brincando assim... no meio das árvores...

Idealizadora: na hora eu pensei assim... o sol tá brincando de esconde-esconde... porque passava uma árvore maior ele se escondia... aí depois vinham as menores ele ia e aparecia de novo... como se fosse um esconde-esconde...

Participante: a:::... você vê aquele lugar enorme... tipo... dá uma sensação de liberdade...

Idealizadora: é como se... ninguém... tivesse ido lá ainda... mas aí você pensa assim... se tem uma estrada aqui é porque já teve gente aqui... você fala assim... é uma... tipo assim.. uma lembrança pra todos que fica... passar naquele lugar...

Nestes fragmentos, os depoimentos da “Participante” e da “Idealizadora” se complementam, aliás, no exercício de atribuir sentido ao filme produzido, a fala da primeira parece influenciar a fala da segunda.

Situação 4

Os excertos apresentados abaixo resultam do segundo encontro, realizado no mês de setembro de 2016, voltado à apreciação dos filmes realizados pelos participantes. Solicitou-se destes últimos, uma breve apresentação e um comentário geral a respeito da experiência de participar dos encontros promovidos pelo cineclube e, ainda, das oficinas “minutos Lumière”. Cada estudante disse seu nome e expressou suas considerações acerca dos filmes produzidos pelos demais. O diálogo foi conduzido pelo pesquisador, assegurando a participação dos seis sujeitos presentes.



Figura 30 – Momento de apreciação dos filmes

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 4: a:..... é uma experiência nova ((referindo-se à participação no cineclube))... eu acho que a gente aprende mais...

Participante 3: [e... como na cidade também não tem cinema... aí ver um filme no telão... e tal... é como se fosse um cinema mesmo...

Participante 5: [é diferente do que a gente tá acostumado a ver... porque há filmes novos que a gente nunca teve... nunca pôde ter visto assim na frente...

Participante 1: eu acho bem legal também porque a gente começa a criar uma opinião própria sobre o filme...

Participante 2 e Participante 4: ((respondendo ao mesmo tempo; na transcrição, respectivamente e separados pelas reticências)) e sobre até a vida... e aprende mais...

Participante 5: é:::... filmes que... não é de Hollywood né... não tem uma bilheteria tão grande... às vezes nem tem uma bilheteria direito... como cinema francês... (...) é bem novo pra gente... porque a gente não vê normalmente na televisão ou no cinema...

Participante 3: porque a gente tá acostumado a ver filme comercial... aí a gente chega aqui e vê outros tipos de filmes...

Reiteramos aqui, a partir destes excertos, a relevância do cineclube instaurado na UE – lembrando que o município de Charqueada não possui uma sala de cinema –, enquanto espaço que contribui para que os alunos tenham acesso ao cinema como um bem cultural, sobretudo no que diz respeito à oferta de filmes que não circulam no circuito comercial, implicando também na descoberta e na formação do gosto para outras formas de se fazer cinema. Como afirma a “Participante 1”, incluindo os demais participantes, “[...] a gente começa a criar uma opinião própria sobre o filme...”. Evidentemente, as experiências vivenciadas não são as mesmas se comparadas àquelas propiciadas por uma sala de exibição. Não se trata de supervalorizar esta última em detrimento das práticas desenvolvidas no cineclube. Referimo-nos apenas à qualidade de imagem e de som.

•**Pesquisador:** (...) mas assim... de maneira geral... a pergunta era né... o que tem sido participar então dos encontros no cineclube... né? e eu me lembro que no primeiro registro que a gente gravou vocês falaram um pouquinho da diferença entre ver um filme no cinema e um filme aqui no cineclube... e da diferença também desse espaço que é o cineclube... pro espaço de sala de aula... (...) então se vocês quiserem falar um pouquinho disso... o J2. ((referindo-se ao “Participante 6”)) também... tá?

Participante 2: tem... tem a discussão também... né? porque quando a gente vai no cinema... que afinal não é na nossa cidade... é em outra... a gente vai lá... assiste... não chega a discutir... chega a falar... o filme foi bom... que cena você gostou? a:::... fim... no cineclube a gente discute... é:::... fala uma coisa... tem um porquê... por que você gostou dessa cena? por que te tocou? por que

aconteceu aquilo? e também tem a experiência de... em sala de aula... tem um tema... a gente tem um tema em sala de aula... você pode trazer no cinema... coisa que não é comum ver...

Participante 5: é:::... a interação fora da sala de aula também... na sala de aula... tipo... é só uma vista... aqui você se descontraí... aqui ((referindo-se à sala ou ao local físico do cineclube)) tem mais cor... é bem diferente do... do que ficar dentro da sala de aula... sentado na cadeira escutando o professor falar...

•**Pesquisador:** (...) é um espaço que é diferente do espaço de sala de aula... apesar de... ser uma sala de aula adaptada... porque a gente não tinha um espaço pra vídeo... a gente também não pode esquecer disso... porque quando vocês falam também lá atrás... a:::... não é toda escola que tem um cineclube... (...) não é toda escola mesmo... né?

Participante 2: é um espaço mais alegre... vamos... vamos falar... você chega na sala de aula... tem uma lousa... é:::... um... pintura na parede... é comum... taca uma cor lá...

Participante 5: [neutra...

Participante 2: é:::... uma cor neutra... um monte de cadeira e o professor lá na frente falando... tá... o aluno pode discutir... mas... vai... vai ser uma coisa comum... você chega nessa sala que a gente tá... cortina colorida... parede também... tem frases ((referindo-se às frases deixadas na lousa pelos alunos que frequentam o cineclube e, ainda, ao adesivo em uma das paredes que lança mão de um excerto da obra de Brian Selznick, A invenção de Hugo Cabret))... tem quadros... coisas que não é comum em sala de aula...

•**Pesquisador:** certo... e com relação à relação... à forma com que vocês se relacionam aqui... é a mesma... que acontece na sala de aula?

Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5 e Participante 6: não... ((em uníssono))

•**Pesquisador:** por que?

Participante 5: na sala de aula é como se tivesse... um parâmetro pra você fazer as coisas... aqui você já tem um pouco mais de liberdade pra fazer as coisas... dentro da sala de aula não...

Participante 3: é como se a gente fosse preso... assim...

Participante 4: é...

•**Pesquisador:** hum... em que sentido?

Participante 4: não expressar nossas ideias...

•**Pesquisador:** não poder?

Participante 4: expressar as nossas ideias...

•**Pesquisador:** e aqui isso acontece?

Participante 3, Participante 4 e Participante 5: sim... ((em voz baixa))

•**Pesquisador:** hum...

Participante 4: sim...

•**Pesquisador:** mais alto se não eu não vou conseguir ouvir o áudio depois... (...) J2.... quer falar alguma coisa... do que tem sido participar do cineclube?

Participante 6: a:::... professor... tá... tem sido uma... atividade diferente... (...) porque... não é em todo lugar que tem isso... (...) e também passa filmes que você... você não saberia se existisse se não passasse aqui...

As diferenças apontadas pelos alunos ao compararem as salas de aula com o espaço do cineclube, não dizem apenas da configuração física ou da disposição das mesas e cadeiras, mas da relação estabelecida entre educadores e educandos. Mais que isso, também diz, de modo sutil, dos mecanismos de controle utilizados pela UE. No cineclube “[...] você se descontraí”, afirma a “Participante 5”, referindo-se ao comportamento do grupo, ao contrário daquilo que ocorre em sala de aula, onde é preciso “[...] ficar sentado na cadeira escutando o professor falar”, “[...] é como se tivesse um... parâmetro pra você fazer as coisas... aqui você já tem um pouco mais de liberdade pra fazer as coisas... dentro da sala de aula não”, acrescenta. “[...] é como se a gente fosse preso...”, diz a “Participante 3”, sem poder “[...] expressar nossas ideias...”, completa a “Participante 4”. Martinez (2015, p. 19), referindo-se ao ensino de arte, discorrendo especificamente sobre as relações estabelecidas na educação infantil, afirma que “[...] na escola, a criança tem outra função passiva que tem relação com a atividade reprodutora. A função de mero espectador. Ouve músicas e assiste filmes”. Ainda com a autora, a arte é utilizada como um mecanismo de entretenimento, um passatempo. “[...] Vigotski (2001, p. 331) aponta que assim, a escola ‘reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objeto em si, [...] reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança’”. Ao contrário de convidar a criança a “[...] experimentar, perceber, vivenciar e refletir sobre suas emoções por meio da arte – algo que seria fundamental para uma verdadeira educação estética”.

•**Pesquisador:** (...) eu quero que vocês falem um pouquinho agora sobre como tem sido participar... é:::... das oficinas minutos Lumière... (...) com essa ideia de criar vídeos de um minuto... falar um pouquinho sobre as dificuldades... (...) e se vocês estão se realizando com isso também... sim ou não? se tá sendo legal...

Participante 1: no começo... é:::... eu nem levei muito a sério... (...) o que eu vou colocar dentro de um minuto? (...) só que daí quando você vai ver... você vai gravar o vídeo... você... passa coisa que você... se você não tivesse gravando aquilo ali... então passava batido... você... você tem um novo olhar pro que você tá fazendo... acho que é isso... (...) mas conforme indo... (...) vai mudando

o conceito da pessoa... no meu conceito mudou... (...) tem muita coisa que vai acontecer e você nem sabe... que é os imprevistos que você tava falando... (...) então um minuto nunca vai passar batido... (...) mas agora... é:::... (...) você pensa como é que é... porque você olha o vídeo que você fez... você fala assim... chega até tocar a pessoa... porque tem coisa que você pensa e fala... velho... aquilo parecia... ter acontecido porque era pra tá ali... era pra acontecer... era pra mim tá gravando aquilo pra mim mostrar pra alguém.. (...) pra tocar alguém e... pra pessoa... sei lá... se animar... ou pensar no passado... pensar no futuro da pessoa... eu acho que é isso...

Participante 2: tem... porque... você pega... tem alguns vídeos que você fala assim... (...) por que tem o barulho numa paisagem silenciosa? e tem vídeo que você pega... é tão calmo que você chega a se acalmar... (...) você começa pensar... é uma coisa que toca bastante a pessoa... se entrar bem no... no vídeo assim... no que significa aquele vídeo...

Participante 3: a:::... no começo foi tenso... porque eu não sabia o que gravar... porque eu falei assim... o que que eu vou gravar em um minuto... (...) tipo... um minuto passa rápido... aí quando eu falei assim... não... eu vou gravar... peguei o celular e comecei a gravar... eu falei assim... nossa... o negócio não passa logo... o tempo não passa logo... aí tipo... eu não tinha ideia pra gravar... aí eu fui... (...) vindo nos encontros... aí... eu comecei a ter umas ideias... aí... toda hora que eu saía na rua... eu via uma coisa e gravava... aí até agora eu tô assim... se deixar eu... eu vou lá e gravo... e tipo... dá pra você pensar mais na vida... o que tá acontecendo ao redor... dá um tempo... um minuto pra você pensar na vida...

Participante 4: (...) eu também não dava bola mas daí depois que eu comecei a gravar eu comecei a me interessar... eu vi que era legal o assunto... aí depois eu ia lá e assistia o... vídeo... eu criava novas ideias na minha cabeça... eu achei isso bem legal porque... igual elas falaram... tipo uma coisa que você vê que não tem graça... depois da câmera você vê muito mais graça nela... você vê um assunto nele... (...) eu achei bem legal essa experiência...

É possível inferir através destes fragmentos que não foi apenas a relação estabelecida entre os participantes e a proposta “Minuto Lumière” que mudou, mas também, a forma de olhar para as coisas do mundo. Coisas estas, percebidas, às vezes, apenas quando os olhos se voltam para o ecrã do aparelho de celular ou da máquina fotográfica, afinal, lida-se com o imprevisto ao longo de todo minuto em curso, “[...] se você não tivesse gravando aquilo ali... então passava batido”, afirma a “Participante 1”, reconhecendo também o potencial sensível dos filmes. A “Participante 2” relata as divergências entre o conteúdo imagético captado e o som ambiente, produzido no extracampo, fora do controle de quem registra. “[...] por que tem o barulho numa paisagem silenciosa?”. Reconhece, também, o potencial sensível de alguns filmes, capaz de acalmar e de tocar o espectador. A “Participante 3” reconhece as dificuldades iniciais, talvez associadas com a preocupação

de comunicar algo dentro do intervalo de um minuto. As ideias foram se desdobrando, possivelmente, a partir dos encontros realizados no cineclube e das trocas de experiências entre os participantes. A proposta é vista como uma possibilidade para se pensar na vida, naquilo “[...] que tá acontecendo ao redor”. A “Participante 4”, por sua vez, se envolve com a proposta a partir do momento em que começa a atribuir sentido para os vídeos produzidos, fomentando novas ideias a partir deles.

Participante 6: a::::... no começo... eu nem tinha gravado... eu falei que... era muito sei lá... esquisito... (...) dáí eu fiz e gostei... (...) porque muita coisa... passa... tipo... em um minuto... você pensa que não vai caber nada... pensa que é pouco tempo... mas se você prestar atenção é muito tempo... (...)... e é... () se você grava alguma coisa... pode até... sei lá... passar em algum lugar algum dia...

•**Pesquisador:** (...) com certeza... a ideia de exibir isso pra alguém?

Participante 6: é...

Participante 1: a... os primeiros vídeos que eu fiz... eu fui rever de novo em comparação aos que eu tô fazendo agora eu não consigo ver... (...) é como se não dissesse/não dissesse nada... o vídeo... eu acho que tem muita evolução sim depende do... recorte da... da fotografia... da moldura e tudo... eu acho que eu evoluí bastante nessa questão... dos vídeos... de antigamente e do de agora... (...) porque os primeiros vídeos foi só pra... a::::... vou ver como que é... (...) um teste...

•**Pesquisador:** entendi...

Participante 1: mas dáí depois os vídeos vão ficando mais SENSÍVEIS... mais PENSATIVOS... vamos falar que o vídeo... parece que tá escrito ali... pense nisso daqui... olhe isso daqui... foque... foca nisso daqui... que isso aqui não... não vai interessar para algumas pessoas... mas pra você vai... muda muita coisa...

Quando convencido pela proposta, o “Participante 6” chega a pensar na possibilidade de divulgar os filmes produzidos. A “Participante 1” afirma perceber as diferenças entre os primeiros e os últimos vídeos produzidos por ela. De início, referindo-se aos vídeos, “[...] é como se não dissesse nada”. Atribui a suposta “evolução” aos elementos técnicos, como o “[...] recorte da... fotografia... da moldura”. Gradativamente, os vídeos “[...] vão ficando mais sensíveis... mais pensativos”, talvez, mais provenientes de escolhas mais conscientes.

Participante 3: a::::... os primeiros vídeos eram meio sem jeito... eu fazia por fazer... era meio sem aquele... criatividade... aí agora... tipo... já penso... aonde eu vou por... o recorte que eu vou

fazer... se vai dar certo ou não... agora a gente tem mais cuidado pra fazer os vídeos... mas antes a gente fazia por fazer... porque... era obrigação assim... (...) por causa do projeto... ((risos))

Participante 2: a gente tava falando que foi uma obrigação no começo... (...) vamos falar que essa obrigação virou uma arte... que/que talvez... porque eu sei que não é pra todo mundo... é:::... vai continuar... e... toda vez que você vê alguma coisa você vai fazer assim... é... o professor... vou gravar né...

Participante 5: (...) o plano que você tá gravando... o ângulo... o que você vai pensar pra falar desse vídeo... é:::... assim... é muitas coisas que evoluíram... pelo menos pra mim... é/o meu jeito de pensar as coisas... como eu vou fazer... o que eu vou falar e... como vai ficar... sabe... mudou bastante coisa pra mim... desde o meu primeiro vídeo... lógico... sai tremido sai balançado... porque você não sabe/como/que/cê/vai fazer... é como se fosse tipo... tem que fazer isso aqui... então vai fazer... aí depois... tipo... mas pra mim foi uma diversão... porque... pra/al/muitas pessoas pode ser chato... mas pra mim é divertido fazer vídeo de um minuto... então varia de pessoa pra pessoa...

Para Martinez (2015, p. 19), a arte ultrapassa o a função de entretenimento, “[...] pois existem outras possibilidades que são pouco vivenciadas na escola e, que, tem uma relação profunda com a atividade de criação humana. A imaginação é uma delas”. A imaginação “[...] é a base da atividade criadora. E a base da imaginação é a experiência”. Partindo deste princípio e, ainda com a autora, é essencial ao ato criativo ou à atividade criadora que as crianças, neste caso, os jovens, tenham possibilidades de experimentar. “[...] para a criança criar algo, primeiro precisa experimentar e depois imaginar, para em seguida, concretizar sua imaginação por meio do ato criador”. A experimentação não está vinculada necessariamente ao espaço escolar, aliás, a organização dos espaços e do tempo escolar, a imposição de mecanismos de controle e de padrões ou modelos passíveis de serem reproduzidos, parecem limitá-las. “[...] é importante no ato educativo, proporcionar um ambiente de liberdade, para que a atividade criadora torna-se uma realidade”. Os primeiros vídeos eram meio “[...] sem jeito... [...] era meio sem aquele... criatividade”, afirma a “Participante 3”. Sabe-se que a imaginação e a criação estão associadas ao acúmulo de experiências e das possibilidades de combinação oferecidas por ela. E possivelmente, estas combinações também estão associadas à evolução observada pelos alunos, no que diz respeito aos últimos vídeos produzidos.



Figura 31 – Participantes do segundo encontro de apreciação dos planos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 1: (...) na verdade eu nem penso em nada... eu só coloco a câmera ali e vejo que tá...
 () uma moldura boa... e começo a gravar... e daí depois que dá um minuto eu vejo o que apareceu...
 aquilo... (...) a questão dos imprevistos... e vejo o que eu achei... o que me tocou... sei lá... daí
 que eu vou ver... nossa isso aqui.. ficou legal... (...) daí eu vejo um tema que podia ter pensado
 antes... nem... ()

•**Pesquisador:** a/as novas ideias surgem a partir do vídeo que você já produziu...

Participante 1: sim...

•**Pesquisador:** entendi... que/esse/é/o/teu/a/a marca do (teu) processo criativo de repente... né...
 eu faço lá um plano... eu revisito esse plano e a partir dele eu penso em novas possibilidades pra
 novos vídeos... beleza...

Participante 2: no começo é... eu tacava o celular ali... com um coisa bonita... tipo... o primeiro/o
 meu primeiro vídeo foi do coqueiro... o coqueiro tá lá com as... com as folhas batendo... de boa...
 até QUE o passarinho passa... um imprevisto que eu nem imaginava... e até que esse vídeo eu
 tinha/eu fui ver/eu fui ver depois de... de duas horas depois que eu gravei... e... aí agora você
 fa/você olha pra coisa e fala assim... que ângulo eu posso fazer... é:::... se eu posso fazer... é... que
 ângulo eu posso fazer... se eu posso fazer bem perto ou bem longe... é... várias maneiras dá pra
 fazer... e aí você fala assim... ISSO é bonito... isso vai tocar alguém... ou...

•**Pesquisador:** [ou incomodar... de repente...

Participante 1: é:::...

•**Pesquisador:** porque esse tocar pode ser pro lado positivo ou pro lado...

Participante 2: [pro lado negativo...

Participante 3: a:::... tipo... eu acho a coisa bonita... ou... sei lá... alguma coisa que me toca... eu vou lá e gravo... aí depois de um tempo eu começo ver o vídeo... vejo uma vez... duas vezes... aí vai... criando as coisas na minha cabeça... então a partir depois do vídeo assim... não na hora que eu tô gravando... eu acho a coisa bonita eu vou lá e gravo...

Participante 4: eu vejo uma paisagem... que me chama a atenção daí eu gravo... daí depois eu vou ver aí eu começo a criar ideias na minha cabeça... tipo... eu gostei disso... e quando eu tava gravando... tipo... eu não via as coisas... daí eu começo a ver os detalhes... e eu acho isso bem legal... bem interessante... daí eu começo a montar a história na minha cabeça...

•**Pesquisador:** pensar nas sensações que aquele... provocaram... ()

Participante 4: sim... sim... uhum...

Participante 2: (...) eu gravava assim... taca ali... ahhh... nem vou ligar né... deixa ali... na hora que você vê... você fala assim... eu poderia ter pensando numa coisa melhor... um minuto já passou... eu posso fazer de novo... mas não vai ser a mesma sensação... não vai passar a mesma coisa que passou aquela vez...

•**Pesquisador:** [uhum...]

Participante 1: então... tem que pensar... ver o que vai fazer...

Participante 5: é:::... assim... a gente quando tá gravando... a gente não pensa muito assim... só depois a gente vai percebendo... o que a gente fez... () tipo... vai passar um tempo que você vai olhar praquele vídeo e vai falar assim... NOSSA... onde ficava isso... o que eu tava pensando aquela hora... o que eu fiz pra ter aquela ideia assim... e às vezes passa batido e você nem tchum...

Ainda no que tange às possibilidades combinatórias oferecidas pelo conjunto de experiências vivenciadas, a “Participante 1” revela que, num primeiro momento, preocupa-se apenas com o recorte daquilo que pretende mostrar no filme, posiciona o celular e verifica o enquadramento, se tem “[...] uma moldura boa”. As percepções são elaboradas depois, ao revisitar o filme produzido. E desta prática, desdobram-se outras possibilidades para os filmes seguintes. A “Participante 2” revela um processo semelhante, primeiro, a seleção de elementos agradáveis, depois, a análise, refletindo sobre outras formas de captação das imagens, alternando ou combinando elementos técnicos. E a constatação, “[...] isso é bonito... isso vai tocar alguém”, ou não. Do mesmo modo, talvez influenciadas pelas falas anteriores, as participantes “3, 4 e 5” descrevem comportamentos semelhantes.

Participante 2: (...) algumas vezes que você vê o vídeo e você fala assim... é estranho... porque... você não sabe a sensação que a pessoa tava sentindo quando gravou... o que que ela propôs...

a/se/se você tá pensando uma coisa... o/quem gravou... pensou outra... ou até mesmo... tem o:::
a/mesmo o/mesmo pensamento na hora... mas... não vai ser a mesma coisa...

Participante 5: é/dá... às vezes assim dá vergonha de você/de você... seu vídeo tá passando na frente de todo mundo... porque... muitas vezes a gente não sabe da opinião das outras pessoas... não sabe se vai gostar... não sabe se não vai gostar... e assim... é... difícil... é/quer dizer... diferente... ver o vídeo... na telinha do celular... e ver passando na/no telão... (...) é uma outra sensação...

Participante 6: é:::... tipo... se passar pra alguns dos seus amigos... você não sabe o que ele vai falar... você não sabe o que ele vai gostar ou não... e tipo... você não sabe o que ele vai imaginar que vai passar ali né...

Situação 5

Na ocasião do segundo encontro voltado à apreciação dos filmes, não foi possível registrar os depoimentos dos alunos em função do horário observado. Os participantes estavam cansados, pois passaram a tarde toda na escola, lembrando que são alunos do período matutino e, portanto, estavam dobrando o período no contraturno. Organizou-se, então, um terceiro encontro, realizado no mês de setembro de 2016, do qual extraímos os excertos apresentados abaixo. Seguindo o protocolo dos encontros anteriores, solicitou-se dos alunos uma breve apresentação e um comentário geral a respeito das experiências vivenciadas com a produção dos vídeos, em consonância com a proposta “minuto Lumière”. Cada estudante disse seu nome e expressou suas considerações acerca dos planos produzidos. O diálogo fora conduzido pelo pesquisador, assegurando a participação dos seis sujeitos presentes. É válido observar que, a “Participante 1” já havia discorrido, em outro momento, acerca dos planos produzidos por ela. Sabe-se, entretanto, que não há uma única chave de leitura para os filmes produzidos. O processo de atribuição de sentido não é estático e as percepções se diferenciam em função das experiências vivenciadas. O encontro contou com a participação de três estudantes e os depoimentos foram registrados em uma das salas de reunião da escola, pois a sala utilizada durante as reuniões promovidas pelo cineclubes estava ocupada por outro professor.



Figura 32 – Participantes do terceiro encontro de apreciação dos planos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Participante 2: (...) olhando pra cada vídeo... (...) é cada um minuto tão lindo que a gente tá gravando... é/é especial vamos falar... é um minuto especial...

Participante 3: eu achei que fazer esses vídeos... é que... sei lá... é daora... usou os... os minutos... tipo... demora muito e você nem percebe o tempo que passa em um minuto... e passando na/na tela... dá medo de que os outros falem que não gostam... que é feio... esquisito...

Participante 2: normalmente a gente pegava uma câmera... e... pra gravar... pra marcar alguma coisa que ia acontecer... você sabia que ia acontecer... (...) nunca você pegou uma câmera pra você guardar um minuto de qualquer coisa...

•**Pesquisador:** tá... mas aí quando vocês falam qualquer coisa... eu tenho a impressão de que/de novo aquela pergunta que eu já fiz... a então eu vou gravar qualquer coisa... não existe um pensamento um recorte daquilo que eu quero mostrar?

Participante 2: as coisas mais... que tocam as pessoas assim...

•**Pesquisador:** (...) em vídeos anteriores vocês disseram o seguinte... no início era uma (...) uma obrigação... (...) mas depois... (...) foi produzindo os primeiros vídeos... a gente começou a olhar melhor pra isso tudo... pensar na fotografia... (...) o que eu queria mostrar...

Participante 1: é... muda né... o minuto Lumière é diferente... no começo você começa obrigado assim... vamos falar... (...) você propôs e a gente fez... mas agora vamos falar que é um costume... qualquer coisinha da vontade...

Neste bloco de excertos, deparamo-nos com falas recorrentes, que compreendem desde a dificuldade inicial apresentada diante da proposta, a aceitação, a experimentação, o processo de atribuição de sentido aos filmes, o processo de ressignificação da noção de tempo, o cuidado com a seleção dos elementos ou com a composição, o valor sentimental, revelado nas linhas acima pela “Participante 2”, “[...] é cada minuto tão lindo que a gente tá gravando... [...] é um minuto especial”, até o receio acerca da opinião alheia, “[...] o medo de que os outros falem que não gostam... que é feio... esquisito”, como acrescenta o “Participante 3”.

•**Pesquisador:** (...) agora eu preciso que vocês falem em linhas gerais um pouquinho de cada vídeo... que vocês produziram...

Participante 1: o primeiro era a brincadeira... que era do sol... ((referindo-se ao “Filme 7: A brincadeira”))... (...) eu tava numa viagem... e na hora de voltar eu tava meio que deitada no banco encostada com a cabeça no vidro... e o sol tava me incomodando... (...) e olhei para aquele sol e falei assim... dá pra ficar uma coisa bonita... eu coloquei o celular na janela... encostado na janela... e deixei gravando... assim... na hora eu não sabia o que pensar desse vídeo... mas eu achei o plano bonito... aí eu decidi gravar...

•**Pesquisador:** o que tinha no vídeo mesmo?

Participante 1: era o ônibus passando... o mato e o sol refletindo nas árvores... e as árvores cobriam ele... parecia uma brincadeira de esconde-esconde... porque ele saía e voltava... saía e voltava... e tem o vídeo do lago... ((referindo-se ao “Filme 6: Espelho”)) que a gente tava num passeio com a escola... (...) a gente parou num quiosque pra gravar que tinha na beira do rio... (...) e eu achei uma posição que o lago ficasse espelhado... a minha proposta já era fazer isso... então eu apoiei o celular pra dar esse... meio que... entendimento de espelho...

•**Pesquisador:** (...) e o terceiro vídeo você chama de a turma do barulho... ((referindo-se ao “Plano 13: Turma do barulho”))

Participante 1: gravado na sala de aula aqui na escola... e eu deixei o meu celular num canto...

Quadro 13 – Fragmento do filme 8, “Turma do barulho”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 8: “Turma do barulho” | 2016 | 00:01:18



O celular foi deixado no chão. O piso e as linhas do rejunte dividem a fotografia ao meio. O plano conjunto²² mostra as pernas das personagens que ocupam o primeiro plano. O efeito de perspectiva também revela os detalhes do mobiliário: pernas de cadeiras e de uma mesa. As vozes se confundem, ininterruptamente, risos, exclamações, múltiplos diálogos ininteligíveis de uma sala de aula. Enquanto alguns alunos permanecem sentados, outros caminham pelo corredor entre as carteiras, saltam cadeiras, indo e vindo. Nos últimos segundos, a “Idealizadora” se aproxima do celular, pés e mãos ganham a cena e o plano é interrompido.

Idealizadora: (...) deixei gravando pra ver o que acontecia... porque parece que a gente tá falando grego... porque ninguém entende o que outro fala... tá muito barulho... (...) e é legal essa sensação de tipo... ver o que a gente faz dentro da sala de aula... porque falam aqui que a gente não é uma sala tão quieta... né... e às vezes eles não entendem que a gente só faz barulho ou porque a gente tá interessado em alguma coisa ou... porque não tá prestando atenção mesmo...

•**Pesquisador:** é... nesse dia... nesse caso em específico vocês estavam terminando um trabalho de uma outra disciplina...

Idealizadora: e estudando pra prova...

²² O plano conjunto “[...] é formado pela combinação de uma personagem ou de um grupo de personagens no mesmo plano. [...] serve para compor outros elementos importantes para a ação numa mesma imagem. Por exemplo, alguém que espera um importante telefonema, ou um grupo de amigos na rua” (MOLETTA, 2014, p. 66).

•**Pesquisador:** é... (...) nem todo barulho... é sinônimo de bagunça... às vezes é de uma conversa produtiva... (...) e o ângulo que você escolheu também... você coloca a câmera no chão... então a gente... boa parte das pessoas que cruzam a frente da câmera são filmadas da cintura pra baixo... porque é a única coisa que aparece... os pés ali... os movimentos dos alunos... C... ((referindo-se à “Participante 2”)) sobre o seu vídeo... o primeiro... você chama de calma... ((referindo-se ao “Filme 9: Calma”)) que é o do coqueiro... né?

Aqui, o filme produzido ganha um aspecto documental. A “Idealizadora”, “[...] queria ver o que acontecia” no espaço da sala de aula, talvez, para constatar ou não a veracidade do comentário feito sobre a sua turma, “[...] falam aqui que a gente não é uma sala tão quieta”. O aparelho de celular foi posicionado num canto estratégico, longe dos olhos dos demais alunos.

Quadro 14 – Fragmento do filme 9, “Calmaria”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 9: “Calmaria” | 2016 | 00:01:12



O plano detalhe e em *contra-plongée* nos deixa sob um coqueiro, no centro da fotografia. Seus galhos balançam, suavemente, tocados pela brisa. No convidativo azul do céu, nuvens branquinhas se desenrolam com o correr do tempo. O som ambiente é marcado por latidos, vozes quase inaudíveis, motores que arrancam e o canto dos passarinhos. Uma piscada com um tempo a mais na pausa e o espectador deixa de ver o pardal que entra e sai de cena, descrevendo sua trajetória entre o coqueiro e o telhado: uma fagulha miudinha e acelerada, rompendo com a inércia de um dia preguiçoso.

Idealizadora: (...) eu tava pensando assim há dias... o que eu ia fazer... e eu moro naquela casa então eu nem fazia ideia que eu ia fazer aquilo... aí eu cheguei... e coloquei o celular ali e eu nem sabia o que ia acontecer... tava muito barulho ali... e quando eu vi o resultado...

•**Pesquisador:** ah... você já tá falando do vídeo produzido... então fale um pouquinho desse vídeo...

Idealizadora: é... o coqueiro... só a parte que mostrava o coqueiro... com as folhas... e a parte do telhado... e as nuvens assim... em um minuto elas tavam mudando muito rápido... e tipo... tocou... olha o que um minuto faz... o que um minuto fez... fez muito barulho dentro de um minuto... é... as nuvens mexiam muito... as folhas não paravam... então em um minuto (cabe) bastante... porque no meu vídeo... (...) aí do nada assim passa um passarinho... aí você fala assim... mas o passarinho acho que tocou mais... porque... você tá prestando atenção ali nas nuvens... nas folhas do coqueiro... e do nada passa um passarinho...

•**Pesquisador:** quebra um pouquinho o ritmo né... (...) e o segundo? ((referindo-se ao “Plano 15: Rosa ventania))

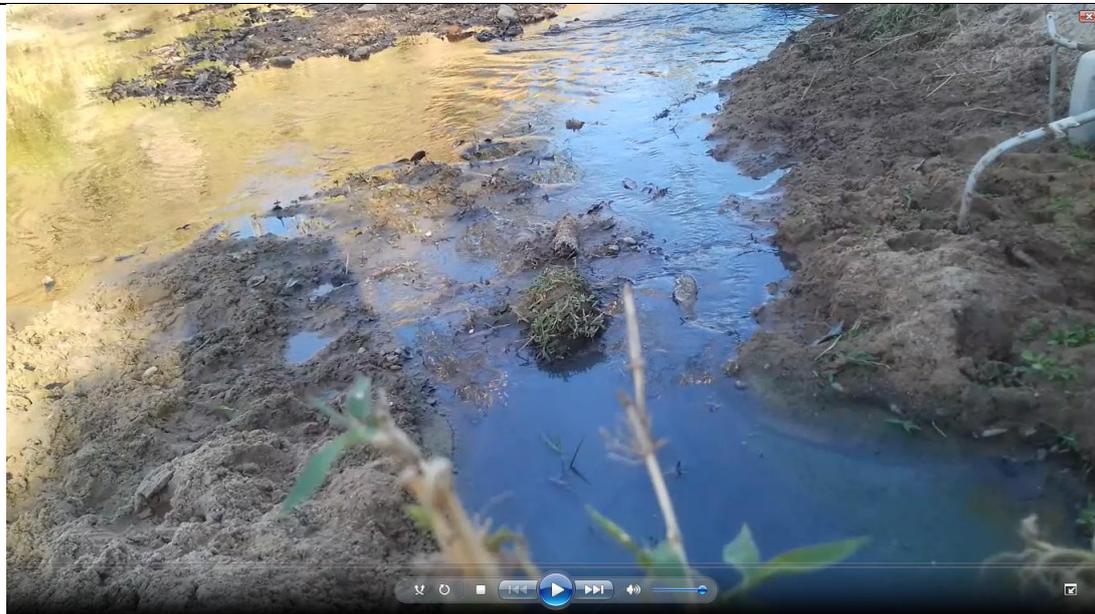
O relato da “Idealizadora” revela que a seleção dos elementos que compõe este filme resultou de um longo processo de reflexão. Aliás, a atividade parece ter proporcionado a redescoberta de elementos que ocupam o seu quintal, “[...] eu moro naquela casa então eu nem fazia ideia que ia fazer aquilo”. A análise do resultado também perpassa pela ressignificação da noção de tempo, das possibilidades inscritas no correr de um minuto.

Quadro 15 – Fragmento do filme 10, “As águas”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

NOME | ANO | DURAÇÃO

Filme 10: “As águas” | 2016 | 00:01:00



Temos aqui um flagrante: o plano aberto revela o esgoto não tratado sendo despejado diretamente no braço do rio. Nos primeiros segundos, o jogo de foco alterna entre o primeiro e o segundo plano, entre as pontas dos galhos de um arbusto e as águas que se fundem e correm. O celular trepida. Os segundos finais são marcados pelo ronco de uma moto e pelos latidos de um cachorro. Uma formiga avança em direção ao ápice de um dos galhos e o plano é finalizado.

Idealizador: eu vi o esgoto caindo na água do rio... daí eu falei assim... nossa... eu vou gravar isso aqui pra ver o que dá... daí tinha a água escorrendo assim do esgoto... passando no... indo pro rio... atrás tinha uma cadeira... e também tinha uma plantinha na frente da câmera... um mato na frente da câmera... e tava embaçado ainda ((referindo-se ao jogo de foco))... e tinha uma formiguinha que subia e descia...

•**Pesquisador:** porque o foco ali tava no esgoto sendo despejado no rio... e aquele arbusto que aparece na frente da câmera... ele aparece desfocado... porque não era o primeiro plano... né... aliás... ele tá em primeiro plano... mas você foca o segundo plano que é o rio que tá atrás do arbusto... e a ideia era uma denúncia... o que você pretendia?

Idealizador: ah... eu tava vendo o jeito... tipo... a reação que ia ter de uma água suja batendo numa água normal... assim... sei lá... que dá pra bastante gente beber... e... e também mataria bastante peixes...

Este filme também apresenta um aspecto documental, talvez voltado à ideia de conscientização, já que se trata de um flagrante a respeito do descaso com o descarte do lixo e com a preservação do meio.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. *Cinema como arte: as técnicas da linguagem audiovisual*. Rio de Janeiro: Muiraquitã, FAPERJ, 2012.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Trad. Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Catarse e ensino de arte. *Palíndromo*, Santa Catarina, v. 7, n. 14, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/6821/4872>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

LEITE, César Donizetti Pereira; CHRISTOFOLETTI, Rafael. Pra que cinema: O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros. In: FRESQUET, Adriana. (Org.). *Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. A criança, a escola e a educação estética. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. (Orgs.). *A escola e a educação estética*. Curitiba: CRV, 2015.

PACHECO, Raquel. Reflexões sobre o campo do cinema e educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24581/17561>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é decorrente de uma série de inquietações pessoais que atravessaram todo o meu percurso de formação e as minhas práticas na condição de docente. Aliás, ainda atravessam. Refiro-me aqui não apenas à formação vivenciada entre os muros da academia, mas aquela que se desdobra dos embates travados dentro da escola, na labuta diária contra o conformismo e na tentativa de compreender a complexidade dos fenômenos educativos. Decorre também de um doloroso e tardio estado de consciência que me colocou diante de um inventário de coisas das quais eu fui desprovido ao longo de toda a vida, sobretudo na jornada enquanto aluno da Educação Básica. Refiro-me especialmente às condições de acesso aos bens culturais.

Transcorridos 16 anos, contando a partir do ano do meu egresso do Ensino Médio, quando eu me debruço sobre a realidade escolar – valendo-se ainda do “singular”, considerando a unidade que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa – não consigo dimensionar o quanto avançamos – posto que sim –, tampouco o ritmo das mudanças. De todo modo, sigo acreditando na escola e em seus espaços como uma possibilidade de firmar compromisso com a militância, mesmo quando sutil. O relato apresentado sucede de algumas práticas voltadas à iniciação à arte cinematográfica, arte esta que carrega em seu âmago algumas fagulhas de subversão, principalmente quando volta as suas lentes para a realidade, questionando, por exemplo, os diversos mecanismos de controle social, incluindo a própria finalidade da educação. Trata-se, portanto, do relato de uma experiência que segue em desenvolvimento e não se esgota aqui.

Revisitamos alguns marcos da história do cinema com o intuito de compreender os processos que repercutiram na consolidação da linguagem cinematográfica. Inventado concomitantemente a partir das contribuições e dos interesses de diferentes entusiastas, a novidade dos anos iniciais do século XX experimentou uma popularidade de ascensão meteórica. Espalhou-se rapidamente, chegando ao Brasil no ano de 1896, um ano depois da invenção do cinematógrafo pelas mãos dos irmãos Lumière.

O panorama que aborda a relação “cinema e educação” revela o quão é antiga esta parceria. As primeiras experiências relacionadas ao cinema denominado “educativo” datam do ano de 1910, situadas não apenas no ambiente escolar formal. Reconhecido o seu potencial para a instrução em massa, acabou servindo aos propósitos da Igreja na formação dos valores éticos e sociais, atendendo ainda aos diferentes interesses de ordem política. A vertente do “cinema educativo” ganha força durante o movimento da Escola

Nova, contando com o apoio de diversos educadores daquele período. Desde o início, considerando aqui a sua relação com os espaços formais de ensino, o cinema esteve associado à condição de instrumento utilizado com o intuito de ilustrar os conteúdos pertinentes aos diversos componentes curriculares. Mesmo hoje, as práticas que se propõem à utilização da sétima arte nos espaços escolares parecem não ter superado a marca do cinema enquanto “ilustração”. Esta constatação também se faz presente nos relatos conferidos pelos alunos que contribuíram com a pesquisa, respondendo ao questionário semi-estruturado cujo objetivo era auxiliar na identificação das possíveis formas de entrada do cinema em sala de aula. Em outras palavras, conferir a natureza das práticas educativas que compreendem a utilização do cinema.

Como já adiantamos, as respostas apresentadas pelos alunos sugerem que o cinema, de maneira geral, encontra, sim, espaço entre as atividades desenvolvidas na escola, mas na condição de instrumento voltado à ilustração de conteúdos e no fomento de temáticas úteis ao universo da escola. Propostas que levam em consideração o aspecto artístico, o contato com a linguagem cinematográfica através da experimentação e do ato criativo, seja ele individual ou coletivo não constam entre as respostas apresentadas. Partindo do princípio de que a escola ainda é uma importante instância cultural, reconhecemos o seu compromisso ético com a formação estética dos seus alunos, ao favorecer e possibilitar o contato com os diferentes bens culturais. Entre eles, o cinema.

Voltamos a nossa atenção para algumas atividades desenvolvidas no âmbito do cineclube da UE – instaurado no ano de 2014 – e elaboramos uma proposta de trabalho que teve como objetivo possibilitar o contato com a dimensão artística do cinema, através da experimentação e da produção de filmes. Pequenos quando consideramos apenas o tempo de duração, mas grandes quando nos questionamos acerca do potencial sensível das imagens obtidas. Compreendemos que, para alguns alunos, este encontro com o cinema como arte talvez só seja possível dentro da escola.

Os sujeitos que contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa foram apresentados a alguns excertos da história do cinema, à nomenclatura dos planos fotográficos e dos movimentos de câmera, observando, evidentemente, as funções destes elementos enquanto formas de captar as imagens e de auxiliar na produção de sentido e, por fim, conheceram a proposta “minuto Lumière”, que sugeria a produção de filmes com a duração de um minuto.

É no confronto sensível com o “real”, condição necessária à elaboração dos filmes, quando os olhos se voltam para os assombros do cotidiano, atentos à grandeza do ínfimo,

elegendo os elementos da cena, refletindo acerca da organização dos mesmos, antes mesmo de operarem as lentes responsáveis pela captação das imagens, enfim, que se desdobram as potencialidades do cinema enquanto arte. Pode-se dizer o mesmo dos momentos de partilha e de apreciação dos filmes produzidos. Do assombro dos olhares que desvelam os filmes e a realidade a partir deles, transborda a urgência da fala. E do encontro de subjetividades, desdobram-se as inúmeras possibilidades de leitura, negociando, significando e ressignificando as diferentes visões de tempo, espaço e mundo, imprimindo dúvidas, fomentando questionamentos que se voltam até mesmo para hegemonia e a organização dos espaços escolares.

Em tempos marcados por retrocessos no panorama educacional brasileiro, comunicar e divulgar atividades como estas, que sugerem um olhar mais cuidadoso e atento voltado às práticas escolares, sobretudo na relação estabelecida entre o “cinema e a educação”, pode mobilizar outros atos de resistência e encorajar o desenvolvimento de novos projetos. Ao possibilitar a interlocução entre a arte e a educação, aqui, o cinema enquanto arte, a escola contribui com a instauração de outros modos de leitura do mundo, talvez, olhares sensíveis, olhares de denúncia, olhares questionadores, comprometidos com o desejo de transformação.

ANEXOS

Anexo 1

PREZADO(A) ALUNO(A),

ESTE QUESTIONÁRIO PRETENDE COLETAR INFORMAÇÕES QUE AUXILIEM NA IDENTIFICAÇÃO E NA QUALIFICAÇÃO DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES “CINEMA E EDUCAÇÃO”, CONSIDERANDO A UTILIZAÇÃO DO CINEMA (FILMES) EM SALA DE AULA E O ATO CRIATIVO (PRODUÇÃO DE FILMES). AS RESPOSTAS SERÃO UTILIZADAS EXCLUSIVAMENTE E DE MANEIRA SIGILOSA NA COMPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO POSTERIORMENTE APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM “EDUCAÇÃO” DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP), NO NÚCLEO DE “PRÁTICAS EDUCATIVAS E RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR”.

AGRADECIDO PELA COLABORAÇÃO.

1. SEXO <input type="checkbox"/> FEMININO <input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/> OUTRO: _____	2. IDADE _____
3. VOCÊ GOSTA DE FILMES? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	4. VOCÊ JÁ FOI AO CINEMA? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
5. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS SALAS DE CINEMA? SE A REPOSTA FOR “SIM”, DIGA COM QUE FREQUÊNCIA. <input type="checkbox"/> SIM (<input type="radio"/> SEMANALMENTE <input type="radio"/> QUINZENALMENTE <input type="radio"/> MENSALMENTE <input type="radio"/> RARAMENTE). <input type="checkbox"/> NÃO	
6. SELECIONE ENTRE O(S) MEIO(S)/RECURSO(S) ABAIXO AQUELE(S) QUE VOCÊ UTILIZA PARA ASSISTIR A FILMES. INDIQUE TAMBÉM A FREQUÊNCIA. <input type="checkbox"/> TELEVISÃO (PROGRAMAÇÃO ABERTA/FECHADA) (<input type="radio"/> SEMANALMENTE <input type="radio"/> QUINZENALMENTE <input type="radio"/> MENSALMENTE <input type="radio"/> RARAMENTE). <input type="checkbox"/> SERVIÇO DE <i>STREAMING</i> DE FILME/NETFLIX (<input type="radio"/> SEMANALMENTE <input type="radio"/> QUINZENALMENTE <input type="radio"/> MENSALMENTE <input type="radio"/> RARAMENTE). <input type="checkbox"/> DVD (<input type="radio"/> SEMANALMENTE <input type="radio"/> QUINZENALMENTE <input type="radio"/> MENSALMENTE <input type="radio"/> RARAMENTE). <input type="checkbox"/> VHS (<input type="radio"/> SEMANALMENTE <input type="radio"/> QUINZENALMENTE <input type="radio"/> MENSALMENTE <input type="radio"/> RARAMENTE). <input type="checkbox"/> INTERNET/CANAIS DO YOUTUBE (<input type="radio"/> SEMANALMENTE <input type="radio"/> QUINZENALMENTE <input type="radio"/> MENSALMENTE <input type="radio"/> RARAMENTE). <input type="checkbox"/> CINEMA (<input type="radio"/> SEMANALMENTE <input type="radio"/> QUINZENALMENTE <input type="radio"/> MENSALMENTE <input type="radio"/> RARAMENTE). <input type="checkbox"/> CINECLUBE DA ESCOLA (<input type="radio"/> SEMANALMENTE <input type="radio"/> QUINZENALMENTE <input type="radio"/> MENSALMENTE <input type="radio"/> RARAMENTE).	

7. OS SEUS PROFESSORES COSTUMAM UTILIZAR FILMES EM SALA DE AULA? SE A RESPOSTA FOR “SIM”, COMENTE SOBRE UMA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS.

SIM NÃO

8. SELECIONE ENTRE OS CRITÉRIOS ABAIXO RELACIONADOS AQUELE(S) QUE INFLUENCIA(M) O SEU PROCESSO DE ESCOLHA DE UM FILME:

INDICAÇÃO DE AMIGOS. INDICAÇÃO DE FAMILIARES. INDICAÇÃO DE PROFESSORES.
 RECONHECIMENTO DA CRÍTICA. RESENHAS/SINOPSES PRESENTES EM MÍDIA IMPRESSA.
 PROPAGANDAS TV/RÁDIO/INTERNET. TRAILER. DIRETOR. ATORES. GÊNERO.
 TEMÁTICA. OUTROS.

9. SELECIONE O(S) SEU(S) GÊNERO(S) CINEMATOGRAFICO(S) PREFERIDO(S):

AÇÃO. COMÉDIA. DRAMA. FANTÁSTICO. FICÇÃO CIENTÍFICA. *FILM NOIR*.
 MUSICAL. TERROR. *THRILLER*. *WESTERN*. OUTRO: _____

10. COMO VOCÊ DEFINIRIA UM “BOM” FILME?

11. VOCÊ COSTUMA LER ARTIGOS ESPECIALIZADOS SOBRE CINEMA?

SIM (SEMANALMENTE | QUINZENALMENTE | MENSALMENTE | RARAMENTE).
 NÃO.

12. VOCÊ JÁ PRODUZIU ALGUM VÍDEO/FILME UTILIZANDO O CELULAR OU OUTRO EQUIPAMENTO DE CAPTAÇÃO DE IMAGENS, COMO MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS OU FILMADORAS? SE A RESPOSTA FOR “SIM”, COMENTE SOBRE UMA DAS EXPERIÊNCIAS.

SIM NÃO

Anexo 2

Com o intuito de tentar evitar – ao menos no primeiro momento – que os filmes fossem associados à ideia de um “produto final”, formatado para atender aos requisitos de um evento, somente quando os alunos já haviam experimentado e produzido uma variedade de pequenos filmes – pequenos apenas na configuração do tempo: um minuto de duração –, sugeri-lhes a participação na “II Mostra KinoCampinas” e “VI Mostra Estudantil de Cinema”, evento organizado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com o Programa Cinema & Educação: a Experiência do Cinema na Educação Básica Municipal, da Secretara Municipal de Educação de Campinas.

De acordo com as informações apresentadas no sítio eletrônico²³ do evento, a realização das mostras tem como objetivo “[...] propor diálogos entre a educação e o cinema brasileiro, possibilitando o encontro entre distintas práticas pedagógicas ligadas à educação audiovisual no ambiente escolar”. Ainda em consonância com as notas de divulgação, a proposta também se volta à valorização de “[...] processos colaborativos e horizontais, entre educadores e estudantes, nos quais crianças e jovens assumam situações de protagonismo, na elaboração cinematográfica”.

Observadas as características dos vídeos produzidos, as inscrições se tornaram possíveis na categoria “Kino Lumière”, disponível para os vídeos com a duração de um minuto, produzidos com a câmera fixa e sem o recurso do *zoom*. De um total de 57 filmes, sete deles foram selecionados e submetidos ao evento. Deste número, dois deles – “Chuva passageira²⁴”, de Ester Carvalho Nicolau e, “Espelho²⁵”, de Manoela Helena Romão Meira – foram selecionados e exibidos ao lado de outros 22, submetidos por outras unidades escolares, durante a cerimônia de apreciação realizada no Museu de Imagem e Som de Campinas (MIS), na noite de 01 de dezembro de 2016. Os filmes integram hoje o acervo do Programa Cinema & Educação/Laboratório OLHO da Faculdade de Educação (FE/UNICAMP)/MIS.

²³ Estas informações estão disponíveis e podem ser conferidas em <<https://www.fe.unicamp.br/2mostrakino/index.html>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

²⁴ O filme “Chuva passageira”, de Ester Carvalho Nicolau, está disponível e pode ser visualizado em <<https://vimeo.com/193459859>>. Acesso em 02 fev. 2017.

²⁵ O filme “Espelho”, de Manoela Helena Romão Meira, está disponível e pode ser visualizado em <<https://vimeo.com/193480862>>. Acesso em 02. Fev. 2017.