



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL

DIOGO JOSÉ DE MORAES LOPES BARBOSA

**CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR:**  
por uma pedagogia da criação

JOÃO PESSOA  
2018

DIOGO JOSÉ DE MORAES LOPES BARBOSA

**CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR:**  
por uma pedagogia da criação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Orientador: Profº. Dr. Guilherme Barbosa Schulze.

JOÃO PESSOA  
2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

B238c Barbosa, Diogo José de Moraes Lopes.

Cinema no contexto escolar : por uma pedagogia da criação / Diogo José de Moraes Lopes Barbosa. - João Pessoa, 2018.

123 f. : il.

Orientação: Guilherme Barbosa Schulze.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Cinema e educação. 2. Contexto escolar. 3. Pedagogia da criação. I. Schulze, Guilherme Barbosa. II. Título.

UFPB/BC

DIOGO JOSÉ DE MORAES LOPES BARBOSA

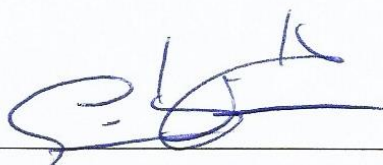
**CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR:**  
por uma pedagogia da criação

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Artes em Rede  
Nacional da Universidade Federal da Paraíba,  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino,  
Aprendizagem e Criação em Artes.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>o</sup> Dr. GUILHERME BARBOSA SCHULZE

Orientador - Universidade Federal da Paraíba



Prof.<sup>o</sup> Dr. FERNANDO ANTONIO ABATH LUNA CARDOSO CANANÉA

Examinador interno - Universidade Federal da Paraíba

Prof.<sup>o</sup> Dr. JOÃO DE LIMA GOMES

Examinador externo - Universidade Federal da Paraíba

Dedico este trabalho a todos os professores, que  
insistem nisto apesar de todas as adversidades.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa, Sidcléa, por aguentar comigo todo esse longo e cansativo processo, e a minha mãe, Carmen Dolores, pelo apoio incondicional em todos os sentidos, não apenas durante os estudos de mestrado, mas de todos os anteriores. Agradeço também à família, Maria Dolores (*in memoriam*), Danielle, Deborah, Wallace (*in memoriam*), Luiz, Hugo, Cacilda.

Agradeço aos professores do colegiado desse programa por terem aceito e acreditado nesse projeto. Trago meus agradecimentos nominalmente à Carolina, Erlon, Fernando Abath, Líria, Paula, Paulo Vieira, Tonezzi, João de Lima que não é do programa, mas participa de minha banca, e em especial ao meu orientador, Guilherme, que com sua calma questionadora, nos trouxe aos resultados que serão expostos ao longo dessa escrita.

Quero trazer meus agradecimentos também a todos os alunos e amigos dessa segunda turma do PROFARTES. Sempre acreditei que um dos fatores fundamentais para uma boa aprendizagem e uma possível finalização dos processos educativos que realizamos em nossas vidas, se dá por causa do grupo onde estamos inseridos. Se pensarmos que o conhecimento, sobretudo, em artes, é gerado por experiências coletivas e processos dialógicos, acredito que fazer parte da turma 2016.1 desse programa foi fundamental para alcançar os objetivos propostos inicialmente nesses estudos. Assim, agradeço imensamente a Aline, Amanda, Bento, Carlos, Celly, Fabíola, Ingrid, Itamira, Leide, Luciana, Samara, Lane e Will, que me acolheram não apenas no curso em questão, mas nessa cidade bela de ruas desertas.

Por fim, agradeço ao Centro Educacional Universia (CEU), onde esse projeto deu seus primeiros passos; da mesma forma, agradeço ao SESC-Piedade, onde pude dar continuidade a esse projeto; e agradeço a Escola Municipal da Iputinga (Prefeitura do Recife), onde ele pôde ganhar o contorno acadêmico necessário.

## RESUMO

Nesta pesquisa, realizamos um estudo acerca da prática do cinema no contexto escolar. As instituições educacionais já possuem certo histórico no ensino das artes, contudo, o cinema enquanto linguagem artística, ainda é pouco visto nelas. Desta forma, a nossa proposta de pesquisa foi investigar as possibilidades de ensino do cinema no ambiente escolar, sobretudo, em uma perspectiva do fazer, da experiência da criação por parte dos próprios alunos. Por isto, a utilização do conceito, pedagogia da criação, termo proposto por Alain Bergala (2008), estudioso do ensino do cinema em escolas, pressupõe que o estudo da arte cinematográfica deve estar acompanhado do exercício de criar. Assim, no início de nossa busca, para que o aluno pudesse se apropriar dos processos de criação cinematográficos, fomos ao encontro de um conceito mais amplo do objeto em questão. Acompanhado disso, foi fundamental entender a importância e a necessidade de trazer o cinema para o currículo escolar em suas várias dimensões: obra de arte, veículo de comunicação de massa, instrumento educacional, objeto de entretenimento. Lembremos que a nossa sociedade contemporânea está imersa pelo cinema e pelas outras diversas formas de audiovisuais existentes em nosso cotidiano. Além de compreender a necessidade de ensinarmos e aprendermos cinema, é fundamental conhecermos as ferramentas para alcançar tais proposições. Desta maneira, nesta pesquisa, apresentaremos algumas abordagens e metodologias de ensino da arte, da comunicação e da própria pedagogia do cinema. Por fim, de posse de tais metodologias, para sanar nossa principal questão – como ensinar/aprender cinema no ambiente escolar a partir de uma experiência pautada no fazer – aplicamos as diversas ideias e pensamentos dos teóricos visitados em um curso oferecido a estudantes da Escola Municipal da Iputinga no Recife. Ele teve um caráter eminentemente prático, onde os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com equipamentos e materiais de filmagem e puderam produzir seus próprios filmes. Os resultados obtidos nessa experiência, ao mesmo tempo em que nos mostraram possibilidades interessantes e enriquecedoras em práticas de ensino de cinema na sala de aula, nos alertaram para alguns problemas existentes na implantação de projetos diferenciados em nossos sistemas educacionais públicos. Apesar disso, concluímos que não apenas é possível, mas necessário ensinarmos cinema na escola, sobretudo, a partir de uma pedagogia galgada na criação, na experimentação, na realização de obras e projetos audiovisuais por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** Cinema e Educação. Contexto Escolar. Pedagogia da Criação.

## ABSTRACT

In this research, we made a study about the practice of cinema in the school context. Educational institutions already have a certain history in the teaching arts, however, cinema as an artistic language, is still rarely seen in them. Therefore, our research proposal was to investigate the possibilities of teaching cinema in the school, especially in a practical perspective, from a experience of creation by the students. That is why of the use of the concept, pedagogy of creation, a term proposed by Alain Bergala (2008), a scholar of the teaching of cinema in schools, which presupposes that the study of cinematographic art must come along with the exercise of creating. So, at the beginning of our research, to be possible the student could appropriate the processes of cinematographic creation, we searched for a broader concept of the object in question. It was fundamental to understand the importance and necessity of bringing cinema to the school curriculum in its various dimensions: work of art, mass media, educational instrument, object of entertainment. We should remember our contemporary society is immersed by the cinema, besides the others many forms of audiovisual present in our daily life. Beyond understanding the need to teach and learn cinema, it is fundamental to know the tools to reach such propositions. In this research, we will present some approaches and methodologies of teaching art, of teaching communication and of the pedagogy of cinema. Finally, with these methodologies, to answer our main question – how to teach / learn cinema in the school in a practical – we apply the diverse ideas and thoughts of the theorists studied in a course offered to students of the Municipal School Of Iputinga in Recife. It had an eminently practical character, where students had the opportunity to use film equipments and footage and were able to produce their own films. The results obtained in this experiment, at the same time that showed us interesting and enriching possibilities in classroom teaching practices, alerted us to some problems in the implementation of differentiated projects in our public educational systems. In spite of this, we conclude that not only is it possible, but it is necessary to teach cinema at school, above all, based on a pedagogy based on the creation, experimentation, realization of works and audiovisual projects by students

**Keywords:** Cinema and Education. School Context. Pedagogy of Creation.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Moviola.....                                          | 27 |
| Figura 2 – Panasonic Palmcorder Pv-iq503.....                    | 31 |
| Figura 3 – Gravador de voz Zoom H1.....                          | 80 |
| Figura 4 – Aluno utilizando um microfone Shotgun Yoga HT-81..... | 80 |
| Figura 5 – Utilizando a claquete.....                            | 81 |
| Figura 6 – Ensaizando com a claquete.....                        | 81 |
| Figura 7 - Testes com rebatedor.....                             | 83 |
| Figura 8 - Dobrando o rebatedor.....                             | 83 |
| Figura 9 - Alunos atuando nas várias funções.....                | 85 |
| Figura 10 - Acoplando a câmera no tripé.....                     | 86 |
| Figura 11 – Handcam Sony HDR CX 220.....                         | 88 |
| Figura 12 – DSLR Canon T3i.....                                  | 89 |
| Figura 13 – <i>Shock Mount</i> .....                             | 90 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
CEU – Centro Educacional Universia  
ONG – Organização Não Governamental  
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco  
SESC – Serviço Social do Comércio  
VoD – *Video on Demand*  
PCR – Prefeitura da Cidade do Recife  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
TV – Televisão  
PROFARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional  
VHS – *Video Home System*  
DVD – *Digital Versatile Disc*  
ARPA – *Advanced Research Projects Agency*  
CBT – Código Brasileiro de Telecomunicações  
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação  
LDB – Leis e Diretrizes Básicas da Educação Brasileira  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
SOCINE – Sociedade Brasileira de estudos de Cinema e Audiovisual  
DBAE – *Disciplined Based Art Education*  
LED – *Light Emitting Diode*  
DSLR – *Digital single-Lens Reflex Cameras*  
INT – Interna  
EXT – Externa  
EAD – Educação a Distância  
ANCINE – Agência Nacional de Cinema  
USP – Universidade de São Paulo  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
INCE – Instituto Nacional de Cinema e Educação  
NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP  
Bps – *Bit* por segundo  
Kbps – *Kilobit* por segundo

Mbps – *Megabit* por segundo

Gbps – *Gigabit* por segundo

CTO – *Color Temperature Orange*

CTB – *Color temperature Blue*

HD – *High Definition*

SD – *Standart Definition*

## SUMÁRIO

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....                                                                            | 12 |
| CAPÍTULO 2 – AUDIOVISUAL: cinema, televisão, vídeo – definições e possibilidades na escola              |    |
| 2.1. Uma sociedade audiovisual.....                                                                     | 21 |
| 2.2. A invenção do cinema.....                                                                          | 22 |
| 2.3. O aparecimento da televisão.....                                                                   | 25 |
| 2.4. O vídeo.....                                                                                       | 27 |
| 2.5. As tecnologias digitais.....                                                                       | 29 |
| 2.6. O que é o cinema no contexto escolar?.....                                                         | 32 |
| CAPÍTULO 3 – POR QUE ESTUDAR CINEMA NO AMBIENTE ESCOLAR?                                                |    |
| 3.1. Uma educação para o consumo midiático.....                                                         | 35 |
| 3.2. Os vários ambientes e agentes da educação.....                                                     | 38 |
| 3.3. A escola e as novas tecnologias.....                                                               | 41 |
| 3.4. O cinema na escola: aspectos legais.....                                                           | 44 |
| 3.6. O cinema como arte e como entretenimento.....                                                      | 47 |
| CAPÍTULO 4 – EM BUSCA DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DO CINEMA                                           |    |
| 4.1. Metodologias e abordagens no ensino da arte.....                                                   | 53 |
| 4.2. O cinema e a mídia-educação.....                                                                   | 57 |
| 4.3. Uma pedagogia do cinema.....                                                                       | 60 |
| 4.4. A análise de criação e a pedagogia da criação.....                                                 | 66 |
| 4.5. Das dificuldades às possibilidades.....                                                            | 70 |
| CAPÍTULO 5 – RELATOS DA PRÁTICA DE CINEMA NA ESCOLA: resultados e análises de uma pesquisa participante |    |
| 5.1. Apresentando e discutindo a pesquisa.....                                                          | 72 |
| 5.2. Elementos teóricos do cinema.....                                                                  | 74 |
| 5.3. Elementos de cinematografia.....                                                                   | 77 |

|                                                     |         |
|-----------------------------------------------------|---------|
| 5.4. Quem faz o quê.....                            | 84      |
| 5.5. Equipamentos profissionais x “gambiarra” ..... | 87      |
| 5.6. Elementos narrativos textuais.....             | 90      |
| 5.7. O trabalho do ator.....                        | 92      |
| 5.8. Elementos de montagem.....                     | 96      |
| 5.9. Frequência, avaliação e culminância.....       | 99      |
| <br>CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....          | <br>104 |
| <br>REFERÊNCIAS.....                                | <br>111 |
| <br>APÊNDICE.....                                   | <br>118 |
| <br>Programa do curso de cinema na escola.....      | <br>119 |

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Estudo arte de forma acadêmica e sistemática desde 2002, ano em que ingressei no curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Antes, tive acesso à disciplina de educação artística no ensino fundamental, porém, direcionada apenas à linguagem da música. Além disso, no primeiro ano do ensino médio, tínhamos uma disciplina de história das artes plásticas. O colégio em questão era o Bairro Novo, situado no município de Olinda no estado de Pernambuco. Tratava-se de uma instituição educacional privada de grande porte cujo plano pedagógico dava bastante ênfase à cultura, às artes e aos esportes. Apesar de não existirem disciplinas de artes voltadas ao teatro ou à dança, havia nesses campos atividades de ensino fora do horário das aulas formais, o colégio mantinha um grupo de teatro e um de dança, além de um coral. Com isto, por volta dos meus quatorze anos de idade, ingressei nas aulas de teatro do colégio.

O grupo já existia antes de minha entrada, quem ministrava as aulas era um professor que trabalhava também como diretor e produtor de teatro no mercado profissional em Recife, além de atuar como docente do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UFPE. Neste grupo, ele nos dirigiu em diversos espetáculos, mas sem nunca sair do âmbito escolar. Ensaiávamos o ano inteiro para que na feira de ciências do colégio, pudéssemos apresentar o espetáculo. Depois da estreia, ainda continuávamos em uma temporada no próprio teatro da escola. Nosso público era formado apenas por nossos parentes e pelos colegas estudantes.

Outra experiência significativa ocorrida no colégio, talvez mais ligada ao tema de nossa pesquisa, aconteceu nas aulas de inglês. Nossa professora de língua estrangeira, como última avaliação do ano letivo, nos pedia para que realizássemos um exercício chamado por ela de comercial em inglês.

A prática consistia em criar dois vídeos idênticos, um falado em inglês e outro em português, divulgando um produto ou uma ideia, algo semelhante a um comercial publicitário. Após a gravação, os vídeos dos diversos grupos seriam apresentados em sala de aula para todos os estudantes da turma. Tínhamos que desenvolver o roteiro, ensaiar, conseguir a indumentária e os objetos de cena. A gravação era realizada por alunos de outro grupo, estes ficavam responsáveis por ir à casa de todos e captar as imagens. Para pertencer a esta equipe (a de gravação), tinha que possuir os equipamentos essenciais para tal, como câmeras, por exemplo.

Ressaltamos que isto aconteceu em meados da década de 1990, época em que equipamentos como filmadoras de uso doméstico eram acessíveis apenas a quem pertencia à classe média alta, ao menos. De qualquer forma, para nós, alunos, era uma experiência muito interessante e divertida, tanto o ato de realizar as gravações como de apresentar o resultado de nossas desventuras

cinematográficas para os outros colegas. Sem dúvida, este primeiro contato com a produção amadora de vídeo, quase como uma brincadeira, e com o teatro escolar, definiram minha escolha profissional na hora de prestar vestibular.

Na universidade, minha relação com o mundo artístico não mostrava mais aquele lado inocente de estudante de ensino básico, o grau de responsabilidade era outro, até o prazer era diferente, vinha acompanhado por uma carga maior de responsabilidade. Sabemos que a vida de artista não é tão fácil assim, tão pouco, quando entramos no âmbito financeiro. Talvez por isso, muitos graduados advindos dos cursos de artes, tenham como segurança monetária o emprego de professores. Eu, como muitos, não enveredei por um caminho diferente.

Em minhas experiências no universo da docência, lecionei em ONG, em colégios públicos e particulares, em projetos esporádicos e em cursos livres e oficinas. As linguagens abordadas nas salas de aula por mim enquanto professor de arte foram o teatro e as artes plásticas. No ano de 2010, comecei a oferecer cursos na área de arte e tecnologia para colégios particulares: oficinas de animação em *stop motion*<sup>1</sup>, de criação e produção de videocliques, de dublagem, de produção de documentários educativos. Todos direcionados a um público de crianças e adolescentes. Diante dessas experiências, fui convidado por um desses colégios, o Centro Educacional Universia (CEU), a ministrar uma disciplina prática de cinema para o ensino médio.

Nela, os adolescentes aprendiam conceitos básicos sobre a linguagem cinematográfica: planos, enquadramentos, direção de arte e fotografia, criação de roteiros, representação para a câmera, história do cinema, além de outros componentes técnicos e conceituais acerca do cinema. Além disso, os alunos tinham noção de como operar equipamentos e objetos como filmadoras, microfones, gravadores de voz, claquete, refletores. Como culminância semestral (a disciplina tinha duração de seis meses), realizávamos um curta-metragem com produção deles e orientação minha.

Apesar de possuir uma formação acadêmica na área de ensino de artes e de estudos cinematográficos (por meio de uma pós-graduação lato sensu cursada na Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP), ensinar cinema para adolescentes, em várias situações foi uma prática muito intuitiva. Tive poucas experiências empíricas com a linguagem cinematográfica, contudo, sentia também uma imensa curiosidade sobre aquilo tudo que estávamos fazendo. Eu não tinha certeza se os procedimentos (pedagógicos acerca do ensino de cinema para adolescentes) utilizados em sala de aula por mim estavam corretos, no entanto, sabia que era um terreno fértil no âmbito da pesquisa científica.

Depois disso, trabalhei durante dois anos no Serviço Social do Comércio (SESC) como professor de cinema. Meu trabalho na instituição era mediar exposições de filmes para crianças e

---

<sup>1</sup> Técnica de animação utilizando máquina fotográfica. Com modelos reais, consegue-se a animação deles a partir da sobreposição das imagens fotografadas usando um *software* de edição de imagens.

adolescentes de escolas públicas e privadas. Além disso, oferecíamos cursos de iniciação à linguagem cinematográfica por meio de propostas práticas para um público diverso (adolescentes a adultos).

Nessas experiências, uma lembrança vinha constantemente em minha mente: a daquelas vivências na época da escola, as filmagens no exercício de inglês. Desta forma, foi com esta trajetória, como estudante e como profissional de educação, que surgiu o interesse em me aprofundar no campo do Cinema e Educação, uma área de estudo muito nova, mas que vemos dia a dia o surgimento de novos pensamentos e práticas nas universidades, nas escolas e nas instituições educacionais como um todo.

Com isto, nesta pesquisa, realizamos um estudo acerca dos meios de produção audiovisuais (mais especificamente ligados à linguagem cinematográfica) realizados por pessoas comuns, não profissionais de cinema ou vídeo, mas que exercitam este fazer por meio de formas alternativas, como aconteceu em nossas aulas de inglês. A contemporaneidade nos traz uma possibilidade nova, diferente de anos atrás, a de nos apropriarmos das formas de produção das imagens em movimento. Graças à revolução proporcionada pelos avanços tecnológicos, pessoas sem qualquer formação específica na área de cinema ou vídeo se tornam agentes criadores de conteúdos audiovisuais, fenômeno muito recorrente hoje.

Desde a invenção do cinema, a ação propriamente dita de captar imagens em movimento esteve restrita aos grandes estúdios, às grandes produtoras e aos cineastas profissionais. É com a popularização das tecnologias digitais e da internet, nas décadas de 1990 e 2000, que um quantitativo muito maior de pessoas começou a se aventurar nos meios de produção das diversas formas e gêneros de audiovisuais (o cinema de ficção, os documentários, a videoarte). Notamos também o surgimento de gêneros audiovisuais próprios para o universo da internet como os *vlogs*<sup>2</sup> e as videoaulas, veiculados em *sites* de *Video on Demand*<sup>3</sup> como o *youtube*. Quanto à estética deste material, a gramática das linguagens audiovisuais (seja cinema ou vídeo) nem sempre são respeitadas, provavelmente pelo fato destes agentes produtores não possuírem estudos aprofundados quanto a determinadas teorias do cinema ou da imagem.

Na verdade, onde tais pessoas poderiam se aprofundar nos conhecimentos do fazer cinematográfico sem frequentar cursos universitários, técnicos ou profissionalizantes? Muitas vezes, o interesse deles não é se tornarem profissionais do cinema e do vídeo, mas sim, expressar

---

<sup>2</sup> *Vlog* é a abreviação de *video blog*. É um espaço cibernético onde são divulgados vídeos pessoais de conteúdo diverso. Os responsáveis pelas publicações são chamados de vlogueiros. Nos *blogs*, os conteúdos são predominantemente escritos. Existem também os *fotologs*, cujos conteúdos são formados por fotografias.

<sup>3</sup> *Video on Demand* (VoD) ou em português, Vídeo sob Demanda, são conteúdos audiovisuais (filmes, programas de TV, *games*) transmitidos por meio de uma conexão de internet utilizando *websites* ou aplicativos para os consumidores que podem ser assinantes ou não do serviço. Exemplos de empresas que trabalham com isto são a Netflix, o Amazon, o Crackle, o iTunes e a nacional, Globo Play.

suas ideias e seus pensamentos utilizando uma câmera. É com base nessas novas atividades sociais que diversas instituições começam a exercer um olhar diferente para estes fenômenos. Uma destas que aos poucos abrem as portas para este diálogo entre o cinema e as práticas cotidianas é a escola.

Como sabemos, as instituições educacionais de nível fundamental e médio já possuem algum histórico no âmbito do ensino das artes: a dança, o teatro, a música, a pintura e a literatura já galgaram um espaço nelas. Já o cinema, após muitas discussões e divergências em suas primeiras décadas, adquiriu o *status* de arte. Desta forma, seria bastante enriquecedor para o aluno que o cinema se juntasse às outras linguagens artísticas no ambiente educacional, já que, de certa forma, a prática de produção de vídeos domésticos já vem sendo feita por tantos adolescentes e jovens de forma independente. O uso dessas tecnologias de criação de imagens e sons digitais, assim como outros diversos hábitos *hightech* contemporâneos como o uso de redes sociais, dos *games*, dos *vlogs*, dos *fotologs* e dos *blogs*, poderia ganhar uma dimensão educacional muito maior se utilizadas de forma responsável dentro das escolas. Assim, é necessário que as relações entre o cinema e as instituições de ensino sejam fortalecidas, especialmente, por professores/pesquisadores e pelas instituições acadêmicas e programas de pesquisa.

Diante de todo este panorama é que surgiu a principal pergunta de nossa pesquisa: como ensinar cinema no ambiente escolar, sobretudo, em uma perspectiva prática, de forma que o processo de ensino/aprendizagem se torne significativo e que haja um valor pedagógico em tal ação para o aluno?

Para responder tais questões, nosso primeiro objetivo específico foi definir os possíveis conceitos e as diferenças entre cinema, vídeo, audiovisual e outras formas de imagem em movimento para assim, melhor conceituar que ideia de cinema nós podemos utilizar em uma realidade escolar. Nosso segundo objetivo foi identificar quais possíveis benefícios o ensino do cinema no contexto escolar pode trazer à formação do aluno. Depois que analisamos as reais vantagens trazidas pelo cinema, fomos ao encontro do terceiro objetivo, identificar possíveis metodologias e abordagens de ensino do cinema utilizadas em escolas de educação formal, projetos sociais e instituições educacionais. Com isto em mãos, pudemos escolher as melhores possibilidades e aplicá-las em nosso objeto de observação. Por fim, tomando como base tais objetivos, tentamos responder a nossa principal pergunta a partir de observações realizadas em um curso de cinema oferecido a alunos de ensino fundamental da rede pública.

O local escolhido para a implantação e observação deste curso foi a Escola Municipal da Iputinga, instituição de ensino fundamental da rede pública da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR). O colégio se encontra em uma área pobre do bairro da Iputinga no Recife. Ele possui ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e EJA (educação de jovens e adultos), além de outros

programas como o Projeto Travessia<sup>4</sup> e o Mais Educação<sup>5</sup>. O público é formado por alunos de pouco poder aquisitivo. A escolha da escola foi feita a partir da recomendação do PROFARTES (Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional) ao qual esta pesquisa está vinculada, que é a implantação da mesma no local onde o pesquisador leciona.

Nossa ação na escola foi realizar um curso de curta duração durante o segundo semestre de 2016. Neste período, fizemos uma oficina prática de cinema com duração de dez encontros para os alunos dos ciclos finais (oitavo e nono ano) matriculados na escola. As aulas aconteceram em contra turno, uma vez por semana, com duração de duas horas. Neste curso, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com diversos equipamentos e materiais de filmagem como câmeras, tripés, microfones, claquetes. Durante as aulas, eles aprenderam tanto a operar, como fazer uso criativo deles.

Para fundamentar nosso trabalho, trouxemos os nomes de alguns teóricos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Isto, devido ao caráter híbrido e multidisciplinar desse projeto, pois, não se trata de uma pesquisa exclusivamente pertencente ao campo da arte/educação, tão pouco da comunicação. Desta forma, acreditamos que juntando pensamentos de áreas, a princípio distintas, mas de profundas interfaces como a área da educação, da arte e da comunicação, pudemos sanar as questões levantadas nesta pesquisa.

Assim sendo, o primeiro dos nomes encontrados foi o do pensador francês, Alain Bergala (2008), também cineasta e crítico de cinema. No ano de 2000, foi convidado pelo ministro da educação na França, Jack Lang, a desenvolver uma proposta onde professores ensinariam a linguagem cinematográfica a alunos de escolas públicas de seu país. Bergala trabalhou na implantação de oficinas de cinema, de cinematecas, DVDtecas e práticas de cineclubismo. O teórico acredita que a aproximação da criança com o universo do cinema poderia desenvolver a sensibilidade, a intuição e a criticidade. Suas propostas já foram inseridas em nosso país por intermédio de alguns livros e artigos escritos por pesquisadores brasileiros, ainda assim, de forma tímida. Tivemos a pretensão, ao longo deste caminho, de encontrar diálogos entre suas pesquisas e as nossas práticas durante a realização da pesquisa em campo. As ações de fruição de obras cinematográficas (apreciação e análise fílmica) já fazem parte da realidade de muitas escolas. As práticas de produção de vídeos pelos alunos já são menos frequentes, mas existem. Contudo, tais

---

<sup>4</sup> É um programa de aceleração escolar inicialmente implantado na Rede Estadual de Pernambuco em 2007. O projeto é realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho que fornece às escolas materiais em formato de teleaulas veiculadas dentro de espaços físicos presenciais. Para mais informações, ver < <http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/>>. Acesso em: 23 de mar. 2017.

<sup>5</sup> O programa Mais Educação foi criado pelo Ministério da Educação (Portaria interministerial nº17/2007 e Decreto 7.083/10) com intenção de estimular a educação em tempo integral, oferecendo aos alunos no contra turno das disciplinas convencionais, atividades ligadas ao esporte e lazer, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, atividades ligadas às ciências da natureza e educação econômica.

ações são muitas vezes desenvolvidas intuitivamente, sem referência ou embasamento teórico, e consequentemente, talvez aconteçam sem acréscimo, em termos educacionais, para nossos alunos.

A segunda pesquisadora que se juntou a este trabalho é uma brasileira já bastante conhecida e respeitada no campo da arte/educação, Ana Mae Barbosa (2009). Seus trabalhos já fazem parte do dia a dia de qualquer estudante ou profissional de ensino de arte, é distante imaginar uma pesquisa neste campo sem fazer uso de suas teorias, especialmente quando desejamos sanar questões no âmbito das metodologias do ensino das artes. Muitas práticas neste universo dialogam com a sua Abordagem Triangular, mesmo que por vezes, de forma equivocada quanto à interpretação de seu uso.

Esta abordagem de ensino foi sistematizada por Ana Mae com a ideia de que para se efetuar um aprendizado consistente em artes, o aluno deveria passar pelos processos de leitura, contextualização e fazer. A leitura consiste na apreciação, análise e decodificação da obra de arte. Os alunos devem visualizar a imagem (uma pintura, por exemplo) e compreender os signos propostos pelo artista. A contextualização está ligada à ação de entender a obra no seu universo de criação, no período histórico no qual foi concebida, dentro do âmbito sociocultural a qual ela foi produzida. O último elemento, o fazer artístico, trata da produção da obra de arte efetuada pelos próprios alunos. Da prática artística exercida pelo discente em sala de aula com auxílio do professor. Apesar de muitos pensarem que a utilização de tais propostas seja realizada apenas no campo das artes plásticas, vários professores de teatro, de dança e de música também se apegam aos três vértices do triângulo.

Além destes nomes, para nos aprofundarmos no tema da arte na era digital e de sua relação com as novas tecnologias de comunicação e informação, levantaremos de forma sucinta as teorias da mídia-educação, área de pesquisa da comunicação social abordada por Maria Luiza Belloni (2009). A pesquisadora propõe a utilização dos meios de comunicação de massa no contexto escolar. Dentro desta vertente, surgem muitos termos como mídia-educação, educação para as mídias ou educomunicação. O cinema, em nosso estudo é visto como uma linguagem artística, contudo, ao mesmo tempo, ele pode assumir a função de veículo de comunicação de massa. Desta forma, pensamos que estudar cinema também nesta perspectiva nos trouxe novos pontos de vista, enriquecendo assim, nosso trabalho. O próprio campo do Cinema e Educação (ou da Pedagogia do Cinema) enquanto área específica do conhecimento, além do já citado Alain Bergala, trás nomes importantes no Brasil, como Mônica Fantin (2006) e Adriana Fresquet (2013), que têm sido algumas das pessoas responsáveis pela implantação e divulgação das ideias de Bergala em nosso país.

Por fim, pensamos que todos estes teóricos de arte, de arte/educação, do cinema e das novas tecnologias formaram a base para que pudéssemos dar um corpo a nossa pesquisa. Foi por

intermédio de seus discursos e das interfaces de seus pensamentos que tentamos encontrar questões importantes e relevantes acerca do uso da linguagem cinematográfica no processo de ensino/aprendizagem na escola, assim como identificar as melhores formas de conduzir tais processos.

Sobre os aspectos metodológicos, nosso trabalho trata-se de uma pesquisa participante, onde o pesquisador está inserido junto ao seu objeto de observação. A escolha desta modalidade de pesquisa nos permitiu uma maior aproximação dos elementos analisados, ação que talvez não tivesse a mesma eficácia em uma pesquisa não participante. Desta forma, como procedimentos metodológicos, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do assunto, com intuito de identificar quais pensamentos contemporâneos permeiam as práticas de ensino do cinema na educação formal e não formal. A partir disto, pudemos proporcionar diálogos entre tais teorias e seus autores, com intenção de propor novos pensamentos e novos procedimentos acerca do tema em questão. Esta bibliografia, como já mencionamos, foi buscada nas áreas da educação e de arte/educação, além de títulos no campo do cinema e da comunicação.

Já com base nessas referências bibliográficas, criamos uma proposta de curso em formato de oficina prática oferecido aos alunos de oitavo e nono ano da Escola da Iputinga da Rede Municipal de Recife. Esta proposta toma como base as metodologias de ensino das artes e do cinema utilizadas pelos diversos pesquisadores, além das nossas práticas e experiências pessoais sobre ensino de cinema, anteriores e simultâneas ao PROFARTES.

Foi a partir das observações destas aulas que pudemos fornecer possíveis respostas aos nossos questionamentos. Procedimentos de análise das práticas realizadas pelos alunos, dos exercícios propostos em sala de aula, trouxeram luz às questões levantadas no início desta pesquisa. A intenção destes procedimentos foi identificar os erros e acertos no uso das abordagens e metodologias de ensino do cinema escolhidas dentro do nosso processo de ensino/aprendizagem. A partir disto, tentamos identificar se estas abordagens e metodologias tiveram eficácia.

Por fim, utilizando análise fílmica, estudamos as obras produzidas em sala de aula pelos estudantes. Foi uma análise de cunho estético, mas não com intenção de avaliar a obra em termos de valor artístico, mas sim, para que pudéssemos identificar, a partir de trabalhos concretos, o que poderia melhorar nas práticas de ensino de cinema. Os aspectos analisados foram: criação e adaptação de roteiros cinematográficos, interpretação dos alunos, fotografia e enquadramento, montagem e edição, captação de som, sonoplastias, cenários, escolhas de locação. Reafirmamos que nem os vídeos produzidos, nem a performance dos alunos foram avaliados com intuito de classificar ou não como obras profissionais de cinema mas sim, o que foi compreendido pelos alunos na construção de obras cinematográficas (em um contexto escolar) respeitando suas linguagens

próprias. Foram com todas estas ferramentas metodológicas que construímos nossa pesquisa e que tentamos responder as perguntas levantadas ao longo deste projeto.

Quanto à divisão textual da dissertação, decidimos proceder da seguinte forma: no primeiro capítulo, nos debruçamos sobre as muitas definições que configuram o conceito de audiovisual. Termos como cinema em película, cinema digital, vídeo analógico, vídeo digital, e o próprio nome audiovisual, geram ainda uma série de dúvidas até nos meios profissionais. O objeto cinema só pode ser considerado como tal quando é exibido nas salas de cinema? Ou quando assistimos a um filme em um aparelho de celular, podemos continuar considerando a obra enquanto cinema? Fazer filmes só é possível com o uso da película cinematográfica e com equipamentos profissionais pertencentes à indústria cinematográfica ou existe a possibilidade de vivenciar uma experiência próxima a de um realizador profissional utilizando apenas um *Ipad*? Assim, tentamos neste capítulo, primeiramente, clarear a definição de cinema que utilizamos em sala de aula (tanto no aspecto da fruição quanto da produção) para que possamos com isto, fazer um uso mais democrático dos meios de produção da imagem em movimento.

No segundo capítulo, tentamos responder uma questão fundamental à nossa pesquisa, por que o aluno deve aprender cinema na escola? A experiência artística, como sabemos, pode ser adquirida em vários ambientes fora dos colégios e muitas vezes, de maneira mais eficaz. A arte pode, por vezes, ser aprendida de forma espontânea, sem imposições, sem avaliações. Será então que alguma obrigatoriedade de aprendizagem da sétima arte não viria apenas a atrapalhar esta prática? Ou ao contrário, o cinema pode trazer grandes contribuições ao processo de ensino/aprendizagem do aluno? Depois de constatado os reais benefícios trazidos pelo cinema à escola, seguimos a nossa próxima inquietação, como realizar tais processos de ensino/aprendizagem?

Assim, em nosso terceiro capítulo, utilizando a literatura abordada nessa pesquisa sobre o assunto, apresentamos um levantamento sobre as possíveis metodologias e abordagens de ensino do cinema enquanto linguagem artística aplicadas nas escolas de educação formal. De posse destas possibilidades metodológicas, utilizamos as que melhor puderam se adequar às nossas realidades educacionais e as implantamos em nosso objeto de observação: o curso de cinema dirigido a turmas de ensino fundamental da educação formal.

Desta forma, o quarto capítulo foi centrado na descrição e na análise da aplicação dos objetivos anteriores no curso de cinema realizado na Escola Municipal da Iputinga. Neste momento, apresentamos os resultados obtidos a partir da prática de ensino do cinema no contexto da educação formal, e assim, tentamos elencar as possibilidades e os benefícios que tais experiências puderam (e podem) trazer à formação educacional do aluno.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos os resultados encontrados e identificados na pesquisa. Pudemos expor o que aconteceu de positivo e negativo em nossas buscas pelos elementos epistemológicos que cercam o universo do cinema na sala de aula. Esperamos que com as respostas encontradas, possamos ajudar a sanar, ou ao menos, amenizar alguns problemas presentes no cotidiano do profissional de educação, assim como fornecer alguma contribuição real para pesquisas nas áreas que dialogam com esta dissertação.

## CAPÍTULO 2 - AUDIOVISUAL: cinema, televisão, vídeo – definições e possibilidades na escola

### 2.1. Uma sociedade audiovisual

A contemporaneidade nos traz clareza sobre um aspecto de nossa coletividade social que vem se estendendo por mais de um século: vivemos em uma sociedade audiovisual. Esta definição, talvez só tenha se tornado mais visível nas últimas décadas. A realidade do mundo mediada em forma de simulacro pelas muitas telas que nos rodeiam faz parte do nosso cotidiano e está extremamente presente em nossas relações. E quando utilizamos o termo audiovisual vinculado à sociedade, não nos referimos apenas às linguagens clássicas do cinema, do vídeo e da televisão, mas a tantas outras.

Temos feito uso do som e da imagem em movimento de muitas formas e com diferentes propósitos. Podemos encontrar câmeras de segurança em bancos, em prédios públicos e privados, nas ruas, e até no alto, nos satélites que circulam o planeta. As técnicas mais eficientes de Educação a Distância (EAD) tem como reforço o uso de uma estrutura equivalente a de estúdios de televisão. Essas aulas EAD, com ajuda da internet, são transmitidas diretamente para nossas casas. Podemos considerar também como audiovisual, os jogos eletrônicos (*videogames*), sejam como ferramentas educacionais, publicitárias ou de puro entretenimento. Até em nossos momentos familiares, quando registramos com nossas câmeras ou *smartphones* os primeiros passos de nossos filhos, os aniversários dos avós ou as viagens de férias, estamos vivenciando esta ideia de sociedade audiovisual. Pensar em um mundo sem a presença da imagem em movimento nos parece hoje, impraticável, sobretudo, quando lidamos com este conceito mais amplo do termo. Mas afinal de contas, como definir exatamente o que é audiovisual hoje, após mais de cem anos do surgimento do cinema? E o próprio cinema, como definir? O que conhecemos como cinema na contemporaneidade, nos parece bem diferente daquele inventado no fim do século XIX.

Quanto ao termo audiovisual, a nomenclatura que utilizamos, na verdade, é ainda bastante controversa, gerando certas imprecisões acerca de seu significado. Como apontam Jacques Aumont e Michel Marie, audiovisual

[...] designa (de modo bem vago) as obras que mobilizam, a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção, e as indústrias e artesanatos que as produzem. O cinema é, por natureza, “audiovisual”; ele procede de “indústrias audiovisuais”. Todavia, este não é seu caráter mais singular, nem o mais interessante. Do ponto de vista teórico, este termo serviu mais para confundir. E a teoria, a princípio, empenhou-se em contestá-lo e torná-lo claro (2003, p.25-26).

Desta forma, o cinema é audiovisual (também). Contudo, a utilização do termo audiovisual talvez tenha trazido mais incertezas do que definições concretas. Além do cinema, outros meios capazes de se expressar utilizando imagens em movimento são, da mesma forma, considerados audiovisuais: a televisão, o vídeo analógico ou digital, além das suas formas de produção e difusão. Outras definições abordam o conceito de audiovisual a partir de uma visão mais abrangente, envolvendo desde arquivos de multimídia como *PowerPoint* ou *Prezi*, a uma imagem gerada em um processo de ultrassonografia. Há ainda outras práticas humanas que dialogam com o vídeo ou o cinema como o rádio, a fotografia, o teatro, a dança e a arte sequencial (histórias em quadrinhos). De qualquer forma, vemos que o conceito pode se encaixar em diversas estruturas, tecnologias e linguagens. Contudo, em determinadas situações serão necessárias uma maior precisão sobre qual tipo de audiovisual utilizamos, produzimos ou pesquisamos.

Em nossa pesquisa, por exemplo, vamos ao encontro de um conceito muito específico de cinema, ao qual nos permitirá fazer uso dele em sala de aula em uma perspectiva pedagógica e de criação artística. Será a partir desta visão do fazer cinematográfico que poderemos desenvolver um trabalho de criação de filmes com os alunos. No entanto, antes de expor nossa noção de Cinema no Contexto Escolar, acreditamos que seja necessário apresentar algumas formas de audiovisuais criadas no decorrer da história, deixando mais claro onde se encontra o cinema em meio a tudo isto e, sobretudo, que cinema estamos considerando quando este é estudado pelas crianças e pelos adolescentes em uma proposta prática de criação de filmes. Desta forma, para que possamos identificar a natureza de cada tipo de imagem em movimento produzida, assim como sua relação conosco através dos tempos, é necessário expor um breve histórico acerca de sua criação, de seus avanços tecnológicos e de sua importância social.

## 2.2. A invenção do cinema

Não é apenas em nossa sociedade do século XXI que fazemos uso da linguagem audiovisual. Desde a invenção do cinematógrafo<sup>6</sup> pelas mãos dos irmãos Lumière na França (1895), ela acompanha o cotidiano de diversas culturas espalhadas pelo planeta. Há quem diga ainda que muito antes das primeiras projeções cinematográficas, o homem já usufruía de experiências

---

<sup>6</sup> O cinematógrafo foi uma máquina inventada pelos irmãos August Lumière e Louis Lumière, capaz de filmar a partir de películas fotográficas. Além de captar as imagens, o cinematógrafo conseguia projetá-las. Antes do cinematógrafo, outras invenções surgiram. Thomas Edison criou o quinetógrafo, equipamento grande e pesado movido à energia elétrica, ele apenas filmava. Para reproduzir as imagens do quinetógrafo, Edison usava outra de suas invenções, o quinetoscópio. Ambos os equipamentos em 1891 já estavam prontos para serem patenteados, e em 1893 aconteceram as primeiras exibições de filmes. Em 1894, já havia em Nova York o primeiro salão de quinetoscópio com dez máquinas funcionando (COSTA in MASCARELLO, 2006, p.18-19). Um dos motivos da vitória dos irmãos Lumière quanto à popularização do cinematógrafo se deu ao fato deste ser um equipamento pequeno, leve e prático (as pessoas podiam levá-lo para qualquer lugar), além do excelente tino comercial dos irmãos.

estéticas de imagens em movimento e projeções animadas. Ainda que as primeiras filmagens tenham ocorrido apenas em 1895<sup>7</sup>, acontecimentos anteriores foram importantes para que a máquina dos Lumière tivesse êxito, pois, como afirmar Arlindo Machado:

[...] autores dos volumes mais respeitados sobre a invenção técnica do cinema, assinalam como significativos a invenção dos teatros de luz por Giovanni della Porta (século XVI), da lanterna mágica por Christiaan Huygens, Robert Hook, Johannes Zahn, Samuel Rhanaeus, Petrus van Musschenbroek e Edme-Gilles Guyot (séculos XVII e XVIII), do Panorama por Robert Barker (século XIX), da fotografia por Nicéphore Niépce e Louis Daguerre (século XIX), os exercícios de decomposição do movimento por Étienne-Jules Marey e Eadweard Muybridge (século XIX) [...] (1997, p.12).

Neste período dos pré-cinema, apesar dos estudos e esforços descritos, a sétima arte ainda iria ser criada. O mais próximo que tínhamos da tecnologia cinematográfica até então, eram brinquedos que simulavam algum movimento em imagens fixas, como a lanterna mágica ou o zootrópio, um brinquedo semelhante a um tambor com vários desenhos impressos ao seu redor. Quando era girado, tínhamos a ilusão de movimentação. Apesar de distante do cinema que conhecemos, essas práticas serviram para que se desenvolvesse, não apenas uma máquina capaz de captar e projetar imagens de películas (o cinematógrafo), mas também, para criar o embrião de uma cultura audiovisual.

Ainda que as invenções dos Lumière, de Thomas Edison e outros, tenham surgido no final do século XIX, foi o século XX que nos trouxe efetivamente o consumo das narrativas audiovisuais, primeiro com o cinema, depois com a televisão e o vídeo, e mais recentemente com as novas formas de produção, difusão e consumo de imagens em movimento, geradas e veiculadas pelas tecnologias digitais e pela internet. Antes do século passado, as maneiras conhecidas de contar histórias eram as formas advindas do teatro e da literatura. Espetáculos teatrais eram apresentados na cena naturalista por encenadores como Antoine<sup>8</sup>, que tentavam retratar o mundo dentro do palco. Os romances, as novelas e, sobretudo, os folhetins vendidos nos jornais, ocupavam o tempo da classe burguesa. Esta visitava os cafés para verem os shows de variedades e as apresentações de magia e ilusionismo. Às classes mais populares, restavam os circos e as apresentações de grupos mambembes em ambientes públicos.

<sup>7</sup> Nos referimos as primeiras exposições públicas e pagas de cinema. A apresentação dos irmãos Lumière aconteceu em Paris, no *Grand Café*, em 28 de dezembro de 1895. Apesar de ter ganhado mais notoriedade, e até ser erroneamente conhecida como a primeira exibição cinematográfica, ainda no mesmo ano, em 1º de novembro, os irmãos Max e Emil Skladanowsky realizaram uma exibição de 15 minutos em um teatro de vaudeville em Berlim, utilizando o seu invento, o bioscópio.

<sup>8</sup> André Antoine, francês, é considerado um dos primeiros encenadores do teatro moderno. Fundou o *Théâtre Libre* em 1887. Ele foi responsável por estabelecer o estilo naturalista, tendo influenciado questões de ordem estética da cena como o estabelecimento da quarta parede, técnica na qual o público era ignorado pelos atores durante a encenação. Após 1914, Antoine se dedicou integralmente ao cinema, tendo primeiramente atuado como ator e diretor e posteriormente, como crítico. Ver História Mundial do Teatro de Margot Berthold (2008, p. 452-455).

Após o cinematógrafo, estas linguagens foram aos poucos cedendo espaço ao cinema. As exibições, primeiro eram realizadas em vaudevilles para um público seletivo, depois, outras formas de fruição foram conquistando novas plateias. Na primeira década do século XX, um local muito utilizado para projetar os filmes eram os *nickelodeons*.

Os *nickelodeons* surgem a partir de 1905, quando muitos empresários de diversões começam a utilizar espaços bem maiores que os vaudevilles para exibição exclusiva de filmes. Ao contrário dos teatros, cafés ou dos próprios vaudevilles frequentados por uma classe média de composição diversificada, esses novos ambientes eram, em geral, grandes depósitos ou armazéns adaptados para exibição de filmes para o maior número possível de pessoas, em geral trabalhadores de poucos recursos. Eram locais rústicos, abafados e pouco confortáveis, onde muitas vezes os espectadores viam os filmes em pé se a lotação estivesse esgotada. Mas ali se oferecia a diversão mais barata do momento: o ingresso custava cinco centavos de dólar – ou um níquel, daí seu nome (COSTA in MASCARELLO, 2006, p.27).

Com o passar do tempo, querendo atingir um público ainda maior, surgiram locais e estruturas mais confortáveis. O cinema ganhou rapidamente o apreço de todas as classes sociais. Desta forma, uma cultura de espectadores da sétima arte começou a se formar, permanecendo hegemônica por décadas. Com o passar do tempo, o formato e a estética dos filmes foram se modificando. As primeiras filmagens não durariam mais que poucos segundos, posteriormente, houve um aumento na duração dos filmes, chegando a sessões de duas horas. A ilusão de movimento melhorou. No início, a quantidade de quadros (*frames*) por segundo eram insuficientes. Após vários testes, chegou-se ao número ideal de vinte e quatro quadros, quantidade usada até hoje.

Quanto aos conteúdos e temáticas exibidos, as primeiras películas mostravam pessoas saindo de fábricas, trens chegando a estações, crianças brincando e diversas imagens que não tinham intenção de expor nada muito complexo. No primeiro momento, imagens sem enredo eram suficientes para agradar os espectadores, depois eles começaram a almejar algo mais. Queriam se emocionar como no teatro, se encantar com as intrigas e os personagens como nos romances. Assim, os cineastas logo perceberam que o cinema era um meio excelente para narrar, ou melhor, mostrar histórias. As peças de teatro e os romances foram logo adaptados para aquela nova linguagem. Como exemplo disto, baseado nos romances *Da Terra à Lua* (1865) de Julio Verne e *Os Primeiros Homens na Lua* (1901) de H. G. Wells, o cineasta Georges Méliès roteirizou e dirigiu um dos primeiros grandes clássicos do cinema, *Viagem à Lua* (1902).

Além dos roteiros adaptados, muitos textos inéditos foram escritos exclusivamente para as grandes telas. Com isto, para que as histórias fossem melhor contadas, os diretores encheram os longas-metragens com intertítulos, cartelas que apareciam na tela com as falas dos personagens, já que o cinema ainda era mudo. Depois eles aprenderam a criar uma narrativa com o mínimo destes intertítulos possíveis, apenas utilizando a imagem. Diretores como Murnau, pertencente ao

movimento do Expressionismo Alemão, chegaram a produzir obras sem nenhum intertítulo, como é o caso de *O Último dos Homens* (1924).

Mais à frente, a palavra falada chegou com o filme de Alan Crosland, *O Cantor de Jazz* (1927), outra revolução aconteceu. Os filmes coloridos também ficaram mais comuns com a utilização de técnicas de *technicolor*<sup>9</sup>, permitindo com que o espectador usufrísse da experiência das cores no cinema e entendesse o significado visual da estrada de tijolos amarelos em *O Mágico de Oz* (1939).

Desta forma, essas primeiras décadas foram essenciais para que se desenvolvesse uma linguagem específica que iria ser compartilhada com outras formas de audiovisuais no futuro. Tais pesquisas estéticas foram fundamentais também para que o cinema alcançasse um respeito entre estudiosos do campo das artes. Este início foi importante, sobretudo, para que os espectadores, de uma forma geral, pudessem trazer a sétima arte para seus cotidianos, consolidando assim, esta ideia de sociedade audiovisual. O fascínio exercido no homem pelas imagens projetadas se abalaria apenas com o surgimento e a disseminação de outro grande meio audiovisual, a televisão, cujo aparecimento e popularização se deram nos EUA na década de 1950.

### 2.3. O aparecimento da televisão

O aparelho de televisão quando entrou nas casas da população, trouxe também a promessa de fornecer tudo que o cinema oferecia, mas dentro do conforto do lar. Mesmo com uma menor qualidade visual se comparada à película, o público logo abraçou aquela nova invenção.

Nenhuma mudança do pós-guerra na indústria de entretenimento foi tão profunda quanto a que ocorreu com a chegada da televisão. Não apenas a televisão forneceu uma diversão caseira para as pessoas, minando o público tradicional do cinema, como também passou a exibir filmes nos anos 60. Apresentando dramas ao vivo, séries semanais, programas de variedades, noticiários, e esportes, a televisão revolucionou os padrões de exibição, os temas, a reunião de talentos e, eventualmente, a maneira como os filmes eram montados (DANCYNGER, 2007, p.159).

As imagens eram em preto e branco (a TV colorida só iria aparecer na década de 1970). As dimensões das telas eram extremamente pequenas. Enquanto uma projeção cinematográfica podia ocupar a parede inteira de uma sala de exibição, o equipamento televisivo só contava com poucas polegadas. Apesar disso, a TV era capaz de transmitir conteúdos ao vivo, algo apenas possível ao rádio. Quanto à programação, ela mostrava já uma grande variedade de produtos audiovisuais como afirma Dancynger no texto acima. Além de filmes (que estiveram em cartaz no cinema) e telefilmes

---

<sup>9</sup> *Technicolor* foi popularizada como uma técnica de colorização dos filmes, mas na verdade, o termo é referente ao nome da empresa criadora desta técnica. Em 2015, a Technicolor comemorou seus 100 anos de existência. Informações sobre a sua história e seus serviços podem ser vistos em seu site [www.technicolor.com](http://www.technicolor.com).

(produzidos diretamente para televisão), outras formas de entretenimento e informação compuseram a programação televisiva desde seu surgimento, algumas trazidas da mídia radiofônica como o radiojornalismo, os programas musicais, as radionovelas e os radiodramas (peças de teatro interpretadas para o rádio). Ou seja, a “[...] televisão abrange um conjunto bastante amplo de eventos audiovisuais que têm em comum apenas o fato de a imagem e o som serem constituídos eletronicamente e transmitidos de um local (emissor) a outro (receptor) também por via eletrônica” (MACHADO, 2000, p.70).

Tecendo comparações entre o cinema e a televisão, apesar de falarmos de veículos muito similares no sentido de gerar e difundir imagens audiovisuais, ambos sempre possuíram características bem distintas quanto aos seus modos de produção, exibição e mesmo, consumo por parte dos espectadores. A qualidade e o tamanho das imagens cinematográficas, como já mencionamos, eram superiores às televisivas. A filmagem em cinema, *a priori*, era realizada com apenas uma câmera, decorrente dos altos custos da película cinematográfica. Já a televisão, fazia uso de multicâmera (gravações com mais de uma câmera), pois, esta não funcionava com película e sim por meio da transmissão de imagens por sinais elétricos até a casa dos telespectadores. Lembremos que a televisão, em seus primeiros anos, não exibia seus conteúdos com gravações prévias, os transmitia ao vivo. Apenas posteriormente, com a invenção do videoteipe (a fita de vídeo), as imagens puderam ser gravadas e editadas.

Outro aspecto que difere os dois modos de produção é o processo de montagem (edição). No cinema, o material filmado, durante décadas, foi editado com um equipamento chamado moviola<sup>10</sup> (figura 1). Era um trabalho praticamente artesanal de juntar e separar cenas e sequências cortando, literalmente, a película cinematográfica. Na televisão, a edição era feita enquanto o programa acontecia, seja ele, de auditório, telenovela ou telejornal. Os diretores escolhiam as imagens dos pontos de vistas de cada câmera e as intercalavam utilizando uma máquina de edição em tempo real (mesa de corte ou *switcher*). Após alguns anos, surgiu a possibilidade de gravar os programas em fitas magnéticas de vídeo, isto permitiria com que a edição deles fosse realizada com maiores cuidados antes da veiculação. Ainda assim, o processo de edição pela mesa de corte é utilizado frequentemente, haja vista a importância da transmissão em tempo real para o meio de comunicação televisivo e da quantidade de material que precisa ser produzido e editado diariamente (não havendo tempo pra os processos de montagens similares aos que acontecem no cinema).

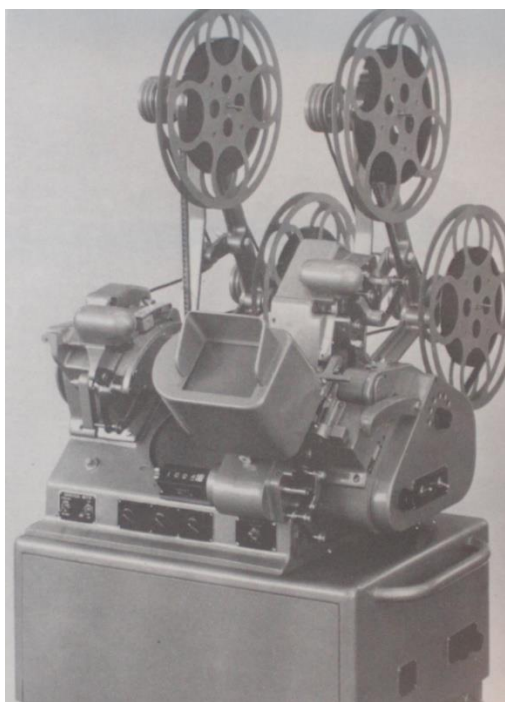
Estes aspectos técnicos acabam influenciando os estéticos. Muitos afirmam que a imagem cinematográfica possui uma beleza maior, é comum encontrar áreas desfocadas ao fundo dos

---

<sup>10</sup> “Moviola foi o nome de uma marca de um equipamento de edição que permitia visualizar fotogramas ou a sincronia deles, com um ou mais sons. Foi frequentemente usado como um termo genérico para denominar, de forma geral, mesas de edição” (MALKIEWICZ, 1973, p.203, nossa tradução).

enquadramentos (menor profundidade de campo), além de uma gama de contrastes maior entre imagens pouco ou muito iluminadas (amplitude dinâmica). Existem realmente muitos elementos de cunho técnico e estético que diferenciam as duas mídias, em sua maioria, alheios ao público leigo. No entanto, este é capaz de diferenciar a qualidade e as características da imagem cinematográfica e televisiva, mesmo com definições mais simples e vagas.

Figura 1 – Moviola.



Fonte: Malkiewicz (1973, p.150).

## 2.4. O vídeo

Depois do cinema e da televisão, outra revolução iria começar com o surgimento do vídeo. Esta tecnologia já estava presente na televisão. Para gerar suas imagens, ela faz uso de informações captadas (por uma câmera), codificadas em ondas eletromagnéticas e posteriormente, decodificadas pelo aparelho de televisão. A informação eletromagnética captada pode ser transmitida pelo ar de ondas hertzianas, mas também pode ser guardada em suportes magnéticos (a fita de vídeo). Faz-se necessário colocar:

[...] sob o ponto de vista de produção, TV não se reduz a vídeo ou vice-versa. São sistemas, linguagens e práticas diferentes. Atribui-se à produção de TV o objetivo de difusão em sistema aberto, *broadcasting*, e hoje também a cabo. Além do mais, a TV abarca muitas outras formas culturais em seu modo de veiculação: o cinema, o esporte, os comícios etc. Já quando se trata de vídeo, geralmente fala-se de produções autorais, independentes e com distribuição e veiculação em circuitos e canais paralelos (ainda que muitas vezes os vídeos independentes cheguem às telas comerciais da TV). São produtos geralmente voltados aos

interesses das minorias e dos movimentos sociais em que existe uma liberdade experimental maior (OROFINO, 2005, p.75).

Nos primeiros anos da televisão, como já foi mencionado, as gravações nem sempre eram armazenadas, isto aconteceu apenas com o surgimento do videoteipe. Até a década de 1960, a produção em larga escala da imagem videática (televisiva) permaneceu sob controle das emissoras de televisão. Já o vídeo não produzido por esses canais,

[...] surge num contexto histórico um pouco diferente do cinema. Quando ele começa a ser praticado, em meados dos anos 60, a crença inocente numa gramática “natural” e “específica” para os meios audiovisuais já se encontrava em decadência, subvertida, de um lado, por uma explosão criativa em todos os terrenos e em todas as direções e, de outro, pela proliferação incontrolável de práticas autônomas, independentes ou alternativas, que se contrapunham aos modos consolidados de produção simbólica. [...] No terreno específico do vídeo, a vídeo-arte, de um lado, e as alternativas militantes ou comunitárias, do outro, experimentaram soluções de linguagem francamente opostas aos modelos praticados nos canais televisuais, estes já bastante diversificados e híbridos. Por essa razão, a questão de uma linguagem “natural” ou “específica” para o vídeo nunca encontrou um terreno muito fértil para germinar e, se alguém tentasse enfrentá-la com seriedade, muito breve se desencorajaria diante da descomunal diversidade das experiências (MACHADO, 1997, p.192).

Os meios audiovisuais até então, estiveram nas mãos das grandes empresas de entretenimento, os estúdios de Hollywood, os canais de televisão, raras eram as práticas independentes. A chegada do vídeo funcionaria como uma alternativa de uso da linguagem audiovisual pelos artistas e produtores independentes. Logo surgiu uma grande pluralidade de gêneros e estilos, como expõe Arlindo Machado. Com isto, maneiras de realizar gravações a partir de uma linguagem própria do vídeo começaram a ser pensadas. O que se queria era algo diferente da televisão e do cinema. Buscou-se trabalhar com enquadramentos relativamente fechados, devido à qualidade inferior comparando à película. Além disso, dava-se preferência a poucas pessoas no quadro.

A criação em vídeo beneficiou, sobretudo, cineastas independentes, videodocumentaristas, artistas plásticos e performáticos, ou seja, ainda uma pequena parcela da sociedade. O grande público permanecia na condição apenas de espectador. Contudo, o desenvolvimento desta tecnologia gerou possibilidades para o mercado doméstico. É necessário aqui, fazer menção ao aparecimento do aparelho de videocassete, surgido em meados da década de 1970. Mesmo havendo a produção independente em vídeo já citada, grande parte dos espectadores ainda estava preso ao que o cinema comercial e os canais de televisão ofereciam. O videocassete talvez tenha sido a primeira invenção a dar certa autonomia às pessoas, elas agora teriam acesso a uma gama maior de conteúdos audiovisuais. Além disso, havia no aparelho a possibilidade de avançar a cena, retroceder ou pausar. Alguns equipamentos ainda tinham o recurso de gravação, permitindo a copia de filmes e programas de televisão. Desta forma:

O surgimento dos processos de reprodução massiva como o registro em fitas de videocassete e mais recentemente os DVD'S, potencializaram o acesso às produções audiovisuais cinematográficas e constituíram um importante fator para que seu valor cultural e social fossem legitimados e integrados aos objetivos da educação nacional em vários países (NINO in SILVA; CONSTÂNCIO, 2014, p.78).

Estas opções, apesar de nos parecerem simples hoje, modificaram efetivamente a relação do espectador com a imagem. Sem dúvida, o videocassete teve uma forte influência na mudança de costumes na sociedade audiovisual construída até aquele momento.

## 2.5. As tecnologias digitais

O próximo passo da evolução das tecnologias audiovisuais se tornou a base das culturas audiovisuais contemporâneas, o ser humano chega ao ponto mais alto de suas relações mediadas pelo som e imagem. Estamos falando das Novas Tecnologias, termo que causa certa discordância nos meios acadêmicos. Alguns se questionam sobre o uso desta nomenclatura: do que iremos chamá-las quando tais tecnologias não forem consideradas mais novas. Na verdade, elas já existem a um tempo significativo. A internet, por exemplo, foi,

[...] concebida em 1969, quando o Advanced Research Projects Agency (Arpa – Agência de Pesquisa e Projetos Avançados), uma organização do Departamento de Defesa norte-americano focada na pesquisa de informações para o serviço militar, criou a Arpanet, rede nacional de computadores, que servia para garantir comunicação emergencial caso os Estados Unidos fossem atacados por outro país – principalmente a União Soviética (FERRARI, 2012, p.15).

Seu uso inicial foi militar, depois acadêmico, interligando universidades em várias partes dos EUA, e finalmente, em meados da década de 1990, o acesso estava aberto para o usuário comum. O salto foi rápido. No ano de 1996, já havia no mundo 56 milhões de usuários conectados. Nesta época, a *web* não era como hoje, a interface gráfica era muita mais simples, limitando o uso de imagens e vídeos. Na década passada, nos deparamos com a *web* 2.0.

A Web 2.0 surge como uma evolução da chamada Web 1.0, cuja característica primordial está associada à participação ativa dos usuários [...] Sua base não está alicerçada essencialmente em tecnologia, mas nas pessoas, no conteúdo e acesso a informações produzidas e compartilhadas. O foco das ferramentas 2.0 está nas redes sociais, no compartilhamento e uso da informação e no processo coletivo de organização da informação na *Web* (PRIMO, 2007) (NEUBERT; RODRIGUES, 2012, p.145).

A *web* 2.0 abre outras possibilidades ao indivíduo à frente do computador, permitindo com que ele não seja apenas espectador/leitor/ouvinte do conteúdo exposto na rede, mas, sobretudo, produtor deste.

A *World Wide Web* é um ambiente virtual onde a base de seu funcionamento consiste na troca de conteúdos, seja texto, som, imagem, vídeos ou animações. Desta forma, um grande acervo de filmes, séries televisivas, músicas e vídeos de toda natureza foram compartilhados por meio de sites como o *Napster* ou o *Audiogalaxy* ou programas como o *Kazaa*, o *Morpheus* ou o *Utorrent*, citando apenas algumas das opções mais populares de compartilhamento de arquivos de suas épocas. No entanto, para que o próprio internauta produza conteúdo (de âmbito audiovisual), é necessário lançar mão de outros recursos, neste caso, materiais capazes de produzir vídeo digital.

A transição das tecnologias de captação de imagem e som analógicos para os suportes digitais se deu em meio a muitas polêmicas, sobretudo, no campo do cinema. Termos como cinema digital começaram a surgir criando muitas discordâncias. Em defesa da película cinematográfica, alguns profissionais de audiovisual colocaram logo em dúvida a qualidade da informação visual armazenada em *bits* e *bytes*. Outros levantam a questão da redução de custos com a filmagem digital, mesmo comparando a bitolas<sup>11</sup> mais econômicas como a de 16 mm. Outra vantagem encontrada na tecnologia digital está na pós-produção, o processo de edição não-linear utilizando computadores e *softwares*, facilita o trabalho dos montadores, além de permitir outras possibilidades estéticas com o uso de efeitos visuais gerados por computação gráfica.

Isto tudo reforça a imaterialidade do produto audiovisual que temos hoje, abandonar a película ou a fita de vídeo não representa apenas uma melhora ou piora na qualidade estética da imagem, mas também, o abandono dos últimos resquícios de aura na visão benjaminiana. Para Walter Benjamin (1985), todas as obras de arte possuem uma aura, elemento que as torna únicas. O aparecimento das técnicas de reprodutibilidade fez com que esta aura fosse quebrada. Assim, a materialidade das obras e das imagens deram lugar a um fenômeno de proliferação e difusão destas. Nas palavras de Erick Felinto, “[...] objeto e imagem se confundem fazendo da máquina o único grande referencial. Desta forma, tais imagens nos transmite uma nítida impressão de imaterialidade, chegando a apagar, no imaginário do novo paradigma tecnológico, os dispositivos de produção”. (FELINTO apud MASCARELLO, 2006, p. 426). A perda desta aura não representa apenas uma simples mudança nos meios de produção audiovisuais, mas também, a própria noção de quem é capaz de criar filmes.

Na década de 1990, o público, sobretudo, uma pequena parcela da classe média, já se encontrava na posição de produtor de conteúdos audiovisuais utilizando câmeras filmadoras de uso doméstico (figura 2). A partir da tecnologia do vídeo analógico, alguns formatos utilizados por estas filmadoras como o VHS-C, popularmente chamado de mini VHS, traziam a possibilidade de gravar e reproduzir as gravações nos videocassetes com o uso de um adaptador.

---

<sup>11</sup> Bitola é a largura de uma película cinematográfica. Os primeiros filmes possuíam 35 mm de largura. Outros formatos de bitolas foram também bastante usados como os de 16 mm ou os de 8 mm.

Ainda assim, não era um processo tão simples e barato, a edição das imagens só era possível com dois videocassetes. Com a chegada das filmadoras domésticas digitais (as *handycams*) ao mercado, nos anos 2000, a produção de imagens audiovisuais por um público maior e mais heterogêneo economicamente, finalmente foi possível.

Figura 2 – Panasonic Palmcorder Pv-iq503.



Fonte: acervo do autor (2018).

Outro equipamento essencial neste processo foi o computador, que se tornou um eletrodoméstico presente nas casas da população. Unindo isto a *sites* de compartilhamento de vídeos digitais como o *youtube*, o *dailymotion*, o *vimeo*, chegamos à fórmula básica para o início de uma produção de vídeos por um público, que até então, era apenas espectador. Este, talvez seja o ponto de divisão entre uma sociedade audiovisual de espectadores para uma sociedade audiovisual de criadores. “Não é á toa que a revolução tecnológica que marca essa época se concentrou não na escrita [...] mas no registro, reprodução e difusão de sons e imagens. Dessa segunda revolução emerge uma cultura planetária eminentemente audiovisual na qual as pessoas se inserem e com a qual convivem” (COSTA, 2013, p.21).

Com tudo isto, as novas tecnologias de produção/recepção audiovisuais transformaram, de forma permanente, nossa cultura. As formas de fruição do cinema e do vídeo não vêm apenas das salas de exibição convencionais, tão pouco, dos aparelhos de televisão. A fruição (espectatoriedade) acontece também nos computadores, *laptops*, *tablets*, *videogames*, aparelhos de celular e tantos outros equipamentos. As imagens agora estão nos anúncios publicitários em painéis de LED instalados nas grandes avenidas, na propaganda das mídias *indoor*<sup>12</sup> dentro dos *shoppings*, clínicas hospitalares, supermercados e restaurantes, nas babás eletrônicas que vigiam nossos filhos.

<sup>12</sup> São circuito de mídias fechadas para apresentação de conteúdos noticiosos, publicitários, de entretenimento, utilizando monitores dentro de ônibus, elevadores, estabelecimentos comerciais. Vindas deste mesmo conceito, existem as rádios *indoor*, são sistemas radiofônicos veiculados dentro de ambientes fechados.

É possível afirmar que hoje, viver em nossa sociedade seja inviável sem a presença de todas estas telas, afinal, quem tem um *smartphone* e não acessa conteúdos audiovisuais? O cinema não está apenas na tela grande, mas principalmente, na pequena. O próprio ser humano do presente parece não viver mais no mundo físico e palpável ao seu redor, e sim, em um universo paralelo, onde as portas de acesso são estas inúmeras telas que cercam nosso cotidiano. Além de toda a interatividade prometida pela televisão digital, da utilização de serviços de compras e da exposição de informações (nossas) personalizadas. Tecnologias como realidade virtual e realidade aumentada já existem e estão presentes. O que esperar do futuro?

## 2.6. O que é o cinema no contexto escolar?

É dentro deste panorama que conceitos como o de cinema expandido cunhado por teóricos da imagem como Gene Youngblood na década de 1970<sup>13</sup> parecem fazer mais sentido. E são justamente tais fenômenos de hibridação do cinema, do vídeo, das tecnologias digitais que permitem uma possível produção de cinema (dentro de um conceito mais amplo e expandido) nos ambientes educacionais. Segundo Adriana Fresquet (2013, p.61), nós podemos “olhar” para o cinema, “fazer cinema” e “fazer cinema na escola com crianças e adolescentes”.

Neste caso, a criança e o adolescente podem ser realizadores de filmes e as escolas, ONG, instituições educacionais, se tornam estúdios, locações e locais de experimentações. O propósito de tais vivências não é formar cineastas, diretores de fotografia, montadores, cenógrafos ou figurinistas profissionais, mas sim, permitir com que o aluno tenha contato com a arte cinematográfica. Que ele seja capaz de compreendê-la em seu todo, de decodificá-la e de fazer um melhor uso dela, não apenas como espectador crítico e consciente, mas também como produtor em seus diversos usos contemporâneos, que vão desde a criação de tutoriais com fins informativos e pedagógicos até videodiários armazenados em nuvem<sup>14</sup> pela internet.

Não usamos câmeras com películas ou resoluções digitais altíssimas, mas podemos criar ambientes próximos a estruturas profissionais com divisões de trabalho e funções como na indústria cinematográfica (enquanto um aluno filma, outro interpreta diante das câmeras e outro dirige a cena). Podemos manejar objetos similares aos usados em filmagens profissionais como claquetes,

---

<sup>13</sup> O conceito de cinema expandido foi proposto na década de 1970 pelo teórico Gene Youngblood. Em tais proposições, ele sugere um alargamento nos conceitos de cinema e audiovisuais, isto influenciado pela convergência das mídias, contemplando também outras expressões como os ambientes virtuais, a videoarte, as instalações, dentre outras (SATT, 2009).

<sup>14</sup> O armazenamento em nuvem (ou disco virtual) consiste no armazenamento ou no compartilhamento de arquivos ou pastas pessoais em ambientes virtuais, estes são resgatados no momento em que o usuário necessita sem que ocupe espaço nas memórias de seus computadores. O conceito tem sido largamente difundido, se estendendo até para outras funcionalidades como o uso de processamentos virtuais. Os computadores podem usar o processamento de outras máquinas (virtuais) para se tornarem mais eficientes.

rebatedores de luz, isto para que o aluno visualize o que acontece em uma produção profissional, mesmo com materiais e equipamentos não profissionais (celulares, folhas de isopor substituindo rebatedores, claquetes feitas de papelão).

Podemos também chamar isto tudo de cinema, no entanto, realizado na escola. Da mesma forma que assistimos a filmes, não na sala de cinema convencional dos *shoppings*, mas na sala de aula. O filme, independente da mídia utilizada para sua criação, seu armazenamento ou sua exibição, seja película, fita eletromagnética, suporte digital material ou imaterial (nuvem), permanece sendo filme, mesmo que eventualmente sua qualidade em termos de imagem diminua ou as condições de recepção sejam diferentes da sala escura. Todas estas ações (produzir e assistir a filmes na escola) podem ser consideradas cinema no contexto escolar.

Desta forma, quando utilizamos a expressão **cinema no contexto escolar**, estamos nos referindo a todas as atividades educacionais do Componente Curricular Cinema e da linguagem artístico/cultural de mesmo nome que são possíveis (e necessárias, pedagógica e ideologicamente falando) de serem realizadas dentro da escola de educação formal. “Se parece pretensioso falarmos em *produção de cinema na escola*, falemos então na produção de um audiovisual na escola [...]” (FANTIN, 2006, p.316, grifo da autora), no entanto, como vimos no decorrer deste capítulo, cada expressão audiovisual tem suas particularidades. É possível sim, realizar outras formas de audiovisuais na escola. O aluno pode produzir programas jornalísticos no contexto escolar, peças publicitárias, gravações de videocliques a serem distribuídos pela *internet*. Isto tudo acompanhado por uma teoria pedagógica. Temos o campo da mídia-educação que se ocupa de pesquisas de todas estas expressões, inclusive do cinema no contexto escolar.

O perigo, na verdade, de confundirmos os termos cinema e audiovisual, é lidar com o cinema como se estivéssemos lidando com a televisão ou com outra linguagem audiovisual. Alan Bergala afirma que quando se tornou

[...] responsável pelo cinema dentro do plano para a arte na escola, o sintagma enrijecido “cinema-e-audiovisual” estava terrivelmente em vigor, tanto no ministério como em todo o campo pedagógico. Minha posição constituiu simplesmente em afirmar que seria preciso, por um lado renunciar à palavra audiovisual – demasiado imprecisa, já que nunca se sabe se remete a uma montagem de slides sonorizados ou à televisão pública, o que evidentemente não tem nada a ver, ou ainda a outras técnicas que recorrem a um misto de imagens e sons. E, em seguida, afirmar que se o objeto desta missão era a arte, esta comparece muito pouco na televisão, excetuando-se precisamente o que provem do imaginário do cinema (2008, p.52).

Com isto, apesar da ingenuidade de pensarmos que os termos e as nomenclaturas nada influenciam no produto final, eles carregam em si uma significação em nossas mentes, capaz de agregar muito em nossos objetivos enquanto educadores no âmbito do universo da arte. Assim, utilizar a expressão cinema no contexto escolar é considerar a possibilidade de educarmos e

aprendermos para o uso e consumo consciente das imagens, das narrativas fílmicas, das novas tecnologias, da arte e até mesmo, do cinema no contexto geral. Educamos no campo das letras, da matemática, da história e de tantas outras ciências fundamentais à formação do ser humano. Por que não alfabetizar também para o cinema, que é uma arte tão antiga e tão presente no cotidiano de nossos alunos?

## CAPÍTULO 3 - POR QUE ESTUDAR CINEMA NO AMBIENTE ESCOLAR?

### 3.1. Uma educação para o consumo midiático

Apesar dos aparentes benefícios voltados à informação, à educação e ao entretenimento, trazidos pelo cinema, pela televisão, pelo vídeo e pelas tecnologias digitais, muitos teóricos enfatizam os aspectos negativos que os meios audiovisuais trazem para nós (ADORNO, 2002; DEBORD, 1997; JAMESON, 1995). Sobretudo, o cinema (levando também em consideração o filme exibido em suas muitas esferas contemporâneas, desde a sala de cinema convencional à televisão e à internet). Filmes e programas de televisão trazendo conteúdos sem a menor pretensão de enriquecer a formação dos indivíduos são eternos alvos de muitos pensadores das áreas das artes, da educação, da sociologia e da própria comunicação. Muitos alegam que a grande maioria dos filmes advindos da indústria cinematográfica hegemônica (a americana), tem como única pretensão, oferecer uma diversão rasa para o espectador, sem questionamentos acerca da realidade em sua volta. Segundo esses pensamentos, a principal intenção daqueles que detêm o controle dos veículos de comunicação de massa (*mass media*) é fisgar uma audiência disposta a gastar seus recursos financeiros assistindo a filmes de caráter alienante, ou sendo bombardeada por produtos e serviços exibidos nos comerciais publicitários nas diversas mídias (cinema, televisão, internet).

Algumas destas reflexões surgem a partir da visão dos apocalípticos da Escola de Frunkfurt, termo utilizado por Humberto Eco em seu livro *Apocalípticos e Integrados*. Os teóricos à frente de tais pensamentos são Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Suas palavras contra a indústria cultural são extremamente ácidas ao descrever a influência dela na sociedade. “[...] A desconfiança em relação à cultura de massa é, para eles, desconfiança em relação a uma forma de poder intelectual capaz de levar os cidadãos a um estado sujeição gregária, terreno fértil para qualquer aventura autoritária” (ECO, 1979, p.37). Dessa forma, os meios de comunicação, na ótica da Escola de Frunkfurt, funcionam como um circo moderno, ocupando o público com assuntos e temas sem importância, criando espectadores apáticos e acríticos.

Ainda sobre tais conceitos, podemos fazer relação com as teorias de Guy Debord sobre a Sociedade do Espetáculo, cujo significado se traduz em:

[...] uma sociedade baseada na contemplação passiva, em que os indivíduos, em vez de viverem em primeira pessoa, olham as ações dos outros. Isto acontece não somente sob o plano televisivo, e não somente na publicidade, mas também sob muitos outros planos: na sociedade do espetáculo, também a política – incluindo uma boa parte daquela que se proclamava revolucionária –, a cultura, o urbanismo, as ciências baseiam-se sempre na distinção entre ator e espectador. Não existe relação direta entre o indivíduo e seu mundo, apesar de este mundo ter sido produto dele. De fato, a relação é sempre mediada pela imagem, imagem esta escolhida propositadamente pelos outros, isto é, pelos proprietários da sociedade (JAPPE in NOVAES, 2005, p.256).

Não é a toa que a última forma de reificação<sup>15</sup> mercantil presente em nossa sociedade é a imagem (JAMESON, 1995, p.12). Assistimos aos eventos políticos, sociais, geográficos, de nossa região, de nosso país, e mesmo do mundo, por intermédio das imagens fornecidas pelo cinema, pela televisão, pela internet. Nas últimas décadas, acompanhamos os desastres provocados por atentados terroristas, à caça a estes mesmos terroristas, as mortes trágicas de celebridades do mundo midiático, acidentes ambientais causados por empresas com práticas excessivamente exploratórias, tudo isto, como se estivéssemos assistindo a filmes de guerra ou episódios de séries dramáticas. Estas imagens viram objeto de consumo para nós. Além disso, a nossa própria autoimagem sofre influência desse processo de reificação, pois, “[...] o novo carro da moda é essencialmente uma imagem que outras pessoas devem ter de nós, e consumimos menos a coisa em si, que sua ideia abstrata, aberta a todos os investimentos libidinais engenhosamente reunidos para nós pela propaganda” (*ibid.*).

Obviamente que estas visões negativas não são partilhadas por todos. Existem outras concepções que privilegiam os benefícios que o cinema e os outros audiovisuais podem trazer para nossas vidas (BENJAMIN, 1987). Segundo tais ideias, os verdadeiros culpados talvez não sejam o cinema ou a televisão, mas sim, aqueles que decidem os direcionamentos administrativos, ideológicos e artísticos que estes veículos tomam. Estas escolhas, muitas vezes, causam determinados impactos na sociedade que beneficiam as classes dominantes e reforçam um sistema econômico que gera oportunidades desiguais à população. Desta forma, o problema pode não está nos meios, mas sim, na forma de como eles são usados.

Walter Benjamin enfatiza em seus textos o lado positivo e revolucionário que o cinema pode trazer à sociedade quando bem utilizado. “O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana” (1987, p.174). Muitos bens culturais, antes das técnicas de reprodução modernas, não estavam acessíveis ao grande público, como destaca Benjamin conceituando o valor de culto das obras. Espetáculos teatrais, pinturas e esculturas, muitas vezes eram distantes da maioria das pessoas. A reprodutibilidade trazida pela fotografia e pelo cinema democratizou o acesso à imagem e à arte e, conseqüentemente, a um acervo cultural imagético e estético produzido pelo homem. Esta acessibilidade, Benjamin chamou de valor de exposição da obra.

Aqueles que demonizam a difusão da imagem (artística ou não) pelos meios de comunicação, defendem a ideia de que o público recebe tudo que lhe é oferecido de forma passiva.

---

<sup>15</sup> Reificação significa transformar uma ideia em uma coisa, ou seja, conceitos abstratos em concretos. Nas relações capitalistas, reificação pode significar a coisificação das relações sociais. A ideia original vem de Marx, mas posteriormente foi revisitada, principalmente, por Lukács. O conceito pode ser visto de forma mais aprofundada em *A Reificação e a Consciência do Proletariado em História e Consciência de Classe* de Geörg Lukács (p.193-412).

Eles tratam os espectadores de forma homogênea. A própria pedagogia, muitas vezes, nega a existência de diferentes públicos.

Os pedagogos não têm o mau gosto de se ater nos públicos populares. Eles se atêm nos responsáveis de abandono destes, definindo-os como espectadores sem defesa, passivos e a procura de protetores. Tais “protetores” vão então afrontar os produtores de cultura popular por sobre a cabeça do público, num debate maniqueísta, marcado por um requisitório contra as falsas crenças. Trata-se de salvar os espectadores de sua indignidade, mas ao preço de uma conversão e de uma abjuração de seus gostos. O modelo proposto para a resolução do cisma, é a “assimilação”. Condenando as abominações do pluralismo, a exortação dos pedagogos estabelece que fora de uma concepção normativa de cultura, não há salvação. Quanto aos públicos, eles não existem a não ser na aparência. São tantas ficções produzidas pelo discurso da indústria, tantos rebanhos discursivamente constituídos e provisoriamente alienados e perdidos. Os pedagogos se comportam aqui como missionários e, enquanto tais, não se interessam pela recepção. Pouco lhes importa, com efeito, os detalhes do culto, no momento em que este se dirige a ídolos (DAYAN in NÓVOA; FRESSATO; FEIGELSON, 2009, p.62-63).

Ao contrário de tais concepções, temos o **modelo texto-leitor**, que diverge das ideias expostas. Nestes estudos é considerada a existência de diferentes públicos, além de não serem encarados como receptores passivos, prontos a absorver tudo que lhes é oferecido. O espectador, partindo destes princípios, é capaz de “[...] resistir à pressão ideológica exercida pelo texto, rejeitar ou subverter as significações que o texto lhe propõe. A latitude interpretativa deixada para o espectador está ligada a relativa polissemia dos textos difundidos” (*ibid.*, p.66). Nestes casos, existem os espectadores que aceitam o que veem nas muitas telas, mas há aqueles que resistem, que são aptos a interpretar uma mensagem criticamente. Para isto, as instituições educacionais precisam considerar que eles são capazes disso.

Esta razão, dentre outras, nos leva a crer na real necessidade de uma educação para o cinema e também para os outros meios de comunicação audiovisuais, que considere o aluno enquanto um ser habilitado não apenas a aprender com a imagem, mas também capaz refletir de forma crítica sobre aquilo que aprende. Esta intervenção se faz necessária, sobretudo, em determinadas classes e faixas etárias excessivamente expostas à imagem cinematográfica e televisual. Crianças e adolescentes, por estarem em uma fase de formação cognitiva, de construção de suas crenças e condutas sociais, podem ser consideradas alvos fundamentais em disputas ideológicas fomentadas por aqueles que detêm os meios de produção. Sobre esta influência exercida, é possível afirmar que:

O cinema possivelmente não ocupa, hoje no Brasil, a mesma posição que ocupava em décadas passadas, mas permanece como uma importante instância formativa. A ele se agrega outros múltiplos meios (entre eles a popular televisão, e em determinados círculos, a internet) que interpelam os sujeitos de formas distintas e põem em funcionamento estratégias inéditas de regulação social. Contudo, a pedagogia exercida pelo cinema dominante não extinguiu seu poder de sedução, seu apelo e sua popularidade. Por tudo isso, quando se examinam os diferentes processos educacionais que constituíram a sociedade brasileira, parece importante observar criticamente não apenas as vozes do passado, mas *quem* está, ainda hoje, falando por meio dessa pedagogia cultural e *que efeitos* ela está potencialmente produzindo (LOURO, 2016, P.443, grifos da autora).

É por isso que acreditamos ser fundamental uma real apropriação destes veículos para assim, possibilitar uma formação educacional significativa para a criança e o adolescente. A imagem cinematográfica pode ser um dispositivo excelente na produção de conhecimento, a dificuldade reside em como encontrar os melhores caminhos para conseguir tal objetivo? Sobre isto, Maria Luiza Belloni (2009, p.28) pergunta: “Como utilizar a imagem como fonte de saber? Como integrar este novo conhecimento adquirido pelo jovem frente às muitas telinhas? Não o conhecimento de um determinado conteúdo, mas a competência específica de leitura de imagens e sinais eletrônicos”.

### 3.2. Os vários ambientes e agentes da educação

O verdadeiro questionamento talvez seja: como competir com aqueles interessados em utilizar os meios de comunicação de massa para manter as desigualdades sociais? Se por um lado, temos um sistema extremamente bem articulado, capaz de criar uma série de estratégias mercadológicas para que a audiência consuma imagens sem se questionar sobre a qualidade do que lhe é oferecida, por outro, poucas são as instituições na sociedade contrárias a tais práticas. O governo, as escolas e universidades, as organizações não governamentais, as entidades religiosas, seriam possíveis alternativas como instituições dispostas a fazer um uso positivo do cinema? Será que podemos esperar alguma forma de articulação por parte delas, já que muitas fazem uso dos próprios meios de comunicação para também manterem seus interesses como propagar ideias e ideologias que beneficiam majoritariamente tais grupos.

Os governantes nos vários níveis (governadores, prefeitos, senadores, deputados) poderiam legislar contra alguns excessos cometidos pelas empresas de comunicação, mas estes são os primeiros a depender da máquina midiática para permanecerem no poder. As instituições educacionais deveriam exigir os conteúdos educativos, previstos inclusive, por lei<sup>16</sup>, no entanto, enquanto o empresariado possui uma grande estrutura organizacional, as escolas, faculdades e universidades, sobretudo públicas, são sucateadas e desarticuladas.

Nos ambientes externos à instituição escolar, sabemos que as crianças e os adolescentes são expostos com uma maior facilidade à influência do cinema (por meio das salas de exibição, mas especialmente, pela televisão ou internet), sendo esta influência, boa ou má.

*As mass media* impregnam a vida diária das nossas crianças: este é um lugar-comum, em todos os sentidos da expressão. De qualquer modo, a escola não está em condições de opor-se a essa força. Por conseguinte, torna-se inevitável considerar que o único terreno no qual os educadores têm uma possibilidade de dominar esse novo interlocutor cultural é o próprio

---

<sup>16</sup> O Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT) determina que emissoras de televisão e rádio destinem, ao menos, 5% de suas programações para transmissão de notícias (Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962) e 5 horas semanais para exibição de programas educacionais (Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1962).

terreno pedagógico. Introduzir o audiovisual na sala de aula, eis a atitude educativa que nos parece a mais adequada nas atuais condições da existência do dia-a-dia (PORCHER, 1982, p.189).

Assim, são nos colégios que essas crianças e adolescentes podem adquirir as ferramentas capazes de filtrar a informação veiculada pelos meios, no entanto, as instituições educacionais, cada vez mais carecem de equipamentos mínimos para realizar suas funções. Faltam computadores, aparelhos de televisão ou DVD *players*, espaços adequados, além de professores mais estimulados no exercício de sua docência. Enquanto o ambiente da educação formal insiste em utilizar técnicas e procedimentos, muitas vezes, pouco interessantes aos jovens, e até mesmo, arcaicos, as indústrias da comunicação e entretenimento de massa fazem uso das técnicas mais modernas para manter seu público cativo como afirma Canclini:

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades econômicas [...] insistem em formar leitores de livro, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços (2008, p.18).

Temos na sociedade inúmeros caminhos possíveis para adquirir conhecimento. A educação pode acontecer em diversos locais diferentes, dentre eles, o mais conhecido e nutrido de expectativas é a escola. Contudo, esquecemos que outros ambientes são também participantes na formação educacional do indivíduo: a família, a igreja, os espaços de lazer, as universidades, as organizações não governamentais e, como estamos afirmando ao longo deste texto, os meios de comunicação de massa.

Quando utilizamos o termo educar, talvez tenhamos que traçar certas diferenças entre ele e o termo ensinar. Para José Manuel Moran (2006, p.12), ensino é diferente de educação. O primeiro consiste na transmissão de determinados conteúdos curriculares de áreas específicas do conhecimento, enquanto que o segundo determina algo mais amplo. Ao educarmos, além de ensinarmos, ajudamos o aluno a integrar o ensino à vida.

Desta forma, a escola no processo de educar, não deve agir só. Os ambientes de formação devem criar uma interação entre si e trabalhar conjuntamente para que o educando se prepare para a vida. O que vemos é diferente, estas instituições parecem lutar umas contra as outras. A mídia, pelo que já foi retratado, parece não compartilhar dos preceitos de formar o ser humano para a coletividade, mas sim, consumidores em um sistema capitalista individualizador, que estimula, incessantemente, a aquisição de bens materiais e simbólicos. Com isto, cria-se um sistema de guerrilha, onde quem ganha é quem detêm as melhores estratégias, a melhor infraestrutura para conquistar o jovem disperso, sempre à procura de algo novo.

As empresas de comunicação não são as únicas vitoriosas, vemos que nesta luta, diversas instituições religiosas muitas vezes conseguem trazer para dentro de seus cultos, de suas missas,

pessoas em busca de respostas para entender as insatisfações em suas vidas. A igreja contemporânea agrega a música, o teatro, as festividades e o contato social, ela se tornou muito mais atraente que as igrejas do passado. Com isto, seus preceitos doutrinários são transmitidos para seus frequentadores, formas de pensar, de agir e de se comportar na sociedade, ou seja, existe nesta relação (religião/fieis) um processo de aprendizagem. Temos mais um local fora da escola funcionando como órgão fomentador de educação.

Outras instituições como as organizações não governamentais também partilham desta disputa.

Nos últimos anos, sobretudo a televisão, tem apresentado, com muita frequência, matérias sobre ONGs, ressaltando, principalmente, o trabalho daquelas que são voltadas para a promoção de direito das crianças e dos adolescentes. O trabalho destas instituições adquiriu, nos últimos anos, no Brasil, uma visibilidade nunca antes obtida. Em grande parte das reportagens, o que sobressai são as cenas focalizando meninos e/ou meninas sorridentes, desenvoltos, realizando alguma atividade artística (CARVALHO, 2008, p.69).

As crianças e adolescentes de classe econômica baixa frequentam a escola pública em um turno, enquanto em outro, vão às ONG. Na primeira, a criança pobre não tem oportunidade de praticar determinadas atividades como teatro, esportes, informática, dança, música, enquanto na segunda, isto é possível. Algumas ONG são tão humildes e sem recursos como as próprias escolas públicas, outras detêm estruturas similares a grandes centros educacionais. Estas conseguem seus recursos e pagam seus funcionários, professores, educadores sociais e oficinairos por meio de editais públicos ou doações capitaneadas por outras instituições já mencionadas como igrejas ou canais de televisão. Estes são exemplos de trabalhos conjuntos entre ONG, igrejas, mídia. Já as relações entre ONG e escolas talvez necessitem de uma maior boa vontade por parte de seus dirigentes. Em alguns casos, é notória certa disputa pelo aluno, e isto fica mais evidente em proposições de escolas de tempo integral. Se o aluno frequenta o colégio de manhã e à tarde, quais horários ele disponibilizaria para as ONG?

Na verdade, a escola, de todas estas instituições, talvez seja a mais isolada. Até mesmo as relações com as famílias dos alunos que, *a priori*, deveriam ser a parceria mais forte, são falhas, pois, seja no setor público ou privado, o espaço escolar funciona muitas vezes como ambiente onde os pais “depositam” seus filhos para perderem contato momentaneamente e com isto, possam durante aquele turno, agir como se não fossem responsáveis por eles. A escola, cuja função é ensinar, educar, assume outras, como hotel, creche, lanchonete, restaurante, hospital, espaço de lazer. Ao contrário disso, ela deve ter como objetivo principal, ensinar e educar. Ela não deve estar em posição antagônica aos outros agentes educacionais da sociedade (família, igreja, ONG, mídia), mas sim, agir em conjunto, sem abrir mão de criticar tais agentes quando necessário. Na condição

de antagonista, a escola nunca conseguirá vencer a batalha, pois, os interesses dos jovens, muitas vezes estão fora dela.

Para conquistar seu aluno, a instituição de educação formal talvez deva trazer o interesse deles para dentro do ambiente escolar, de forma crítica, evidentemente, mas não preconceituosa. As tecnologias são exemplos disso. Enquanto os outros agentes educacionais buscam adequar os avanços tecnológicos às suas necessidades, as escolas parecem percorrer um caminho contrário. É comum, por exemplo, cultos em igrejas serem transmitidos via *streaming*<sup>17</sup> pela internet. Aulas de fotografias, edição de imagens, informática, e tantas outras linguagens que se utilizam das tecnologias, fazem parte do conjunto de oficinas oferecidas em muitas ONG. Já nas escolas, recursos mínimos como celulares são proibidos<sup>18</sup>. Desta forma:

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. O poder público pode propiciar o acesso de todos os alunos às tecnologias de comunicação como uma forma paliativa, mas necessária, de oferecer melhores oportunidades aos pobres, e também para contrabalançar o poder dos grupos empresariais e neutralizar tentativas ou projetos autoritários (MORAN In MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.36).

Além disso, o uso da tecnologia em sala de aula não deve ser empregado apenas para conquistar o jovem, mas também para que se alcance um ensino de qualidade, sobretudo, na contemporaneidade, pois, como afirma Maria Luiza Belloni:

[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente a escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (2009, p.10).

Assim, resta-nos a pergunta: por que, por vezes, é tão difícil fazer uso das novas tecnologias nas salas de aula? Na sessão seguinte, iremos tecer algumas considerações acerca dessa relação (escola e tecnologia), ainda tão distante.

### 3.3. A escola e as novas tecnologias

<sup>17</sup> A transmissão via *streaming* consiste no envio de dados pelos meios cibernéticos onde o usuário pode ter acesso ao conteúdo, sem necessariamente ter que transferi-lo para seu computador ou telefone celular. A tecnologia permite que se assistam a vídeos ou escutem áudios pré-gravados, ou mesmo, ao vivo. Ao contrário das transmissões de radiodifusão, que acontecem por meio de ondas hertzianas no ar, de um transmissor para um receptor, a transmissão via *streaming* ocorre no ambiente da internet onde a conexão é gerada pelas várias redes telemáticas (cabos, fibras óticas, satélites). Com o uso da tecnologia *stream*, pode-se criar web TVs, web rádios, (programas de televisão e de rádio transmitidos por internet), coberturas de eventos, teleconferências e uma infinidade de outras possibilidades.

<sup>18</sup> De acordo com a lei estadual 15.507, de 21 de maio de 2015, de autoria do então deputado estadual Professor Lupércio, o uso de celulares e aparelhos eletrônicos é proibido em salas de aula, tanto de instituições públicas quanto privadas do Estado de Pernambuco. Seu uso é permitido, no entanto, para fins pedagógicos.

Uma das razões da difícil inserção das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola pública se dá à falta de investimentos financeiros por partes das secretarias de educação. A compra de equipamentos e recursos necessários para uso educacional envolvendo as novas tecnologias (câmeras, microfones, computadores, lousas eletrônicas, *softwares*, acesso à internet) não são tão baratas, os estados e municípios alegam eternamente que não possuem verbas para tal, até mesmo materiais básicos como projetores, dificilmente são vistos em escolas públicas. Quando existem, são em quantidades mínimas e pouco utilizados pelos professores. Afirmamos isto por muitos fatores. Justamente pelo fato desses equipamentos existirem em pouca quantidade, nem sempre eles estão disponíveis quando o professor necessita. Além disso, existe certa dificuldade na instalação e manuseio dos equipamentos. Muitas escolas não possuem uma sala específica onde os projetores já estão montados. Outro fator que estimula a ausência dessas práticas na escola se encontra na falta de profissionais preparados para auxiliarem os professores, nem todos possuem intimidade com tais equipamentos.

A informática educacional e o uso de computadores com objetivos na aprendizagem são temas ainda estranhos à escola apesar da existência da disciplina de informática desde meados da década de 1990<sup>19</sup>. Quando são requisitados tais recursos tecnológicos, surge como resposta, a negação. O motivo pode ser interpretado como escassez de verba, mas independentemente disso, não é posta em dúvida a necessidade de computadores ou projetores.

Apesar de muitas vezes, não serem disponibilizados, os gestores não negam a importância de *laptops* e projetores para realização de uma boa aula. Quando falamos em tais propostas integradas ao ensino do cinema na escola, é essencial a existência dos computadores no ambiente de aprendizagem, já que para a análise (e sobretudo, a produção) da imagem cinematográfica, a ausência da informática inviabiliza, ou ao menos, torna bastante deficitária tais experiências.

A informática foi a ciência e a tecnologia responsável pelo desenvolvimento dos processos novos de produção de imagem, não só aqueles mais conhecidos e populares, referentes aos meios de comunicação e à cultura de massa, mas também aqueles introduzidos na indústria, no comércio e na ciência. [...] É nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar no campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais (COSTA, 2013, p.22-23).

No entanto, a existência de laboratórios com computadores de última geração não é sinônimo de uma experiência educativa satisfatória, pelo contrário. A presença destes equipamentos

---

<sup>19</sup> Apesar de existirem no Brasil, desde o ano de 1997, cursos de licenciaturas em Computação e Informática, formando diversos professores para atuar no ensino fundamental, médio e profissionalizante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) não considera obrigatória a disciplina de informática nas escolas. Para mais detalhes, ver o artigo Informática como Disciplina Obrigatória na Educação Básica de Morgana Lacerda (2012).

pode funcionar como um fetichismo tecnológico onde a iniciativa privada (mas também a pública), pode se utilizar destes ambientes como forma de propaganda, na maioria das vezes enganosa, de um sistema de ensino de qualidade como nos previne Fernanda Cunha ao afirmar que:

As instituições de ensino vem dando significativa importância à informática. E como este tem sido expoente de importante valor por agregar a si a inserção no mercado de trabalho, muitas escolas utilizam sofisticadas estruturas laboratoriais digitais para impressionar pais e alunos, como se apenas a magnífica infra-estrutura garantisse a plena formação da pessoa, de forma desvinculada de políticas educacionais comprometidas com seu uso. As escolas devem aproveitar seu arsenal *supermidiático* (referindo-nos à estrutura) de tecnologias de última geração não apenas como vitrines para garantir maior índice de matrículas, mas para formar o público consciente [...] (2008, p.223-224).

Ainda podemos ressaltar que, de acordo com Maria Isabel Orofino, se “for pra termos a escola equipada com as novas tecnologias da informação, que estas sejam utilizadas, portanto, a favor das vozes dos estudantes e não como recursos de adestramento para o mercado de trabalho” (2005, p.125).

Outra questão sobre este tópico diz respeito aos materiais que podem ser considerados Tecnologias da Informação e Comunicação. Quando falamos nas TIC, os itens ligados ao conceito não podem ser resumidos apenas a computadores e projetores. Câmeras fotográficas, filmadoras, gravadores de voz, tudo isto faz parte das TIC e podem estar inseridos em um processo de ensino/aprendizagem na escola. Mas como convencer os administradores dos recursos da educação de que a aquisição de uma câmera é tão importante quanto a de um livro?

Desta forma, a primeira barreira a ser quebrada consiste em incutir na gestão a importância de usarmos tais tecnologias em sala de aula, não apenas no campo do ensino de cinema ou de artes, mas como algo essencial ao funcionamento de toda a escola. Sua utilização traz benefícios também à aprendizagem de todas as outras disciplinas. Podemos imaginar o qual enriquecedor seria a criação de *blogs* pelos alunos na aprendizagem da língua portuguesa ou o uso de imagens via *googlemaps* em aulas de geografia. Como afirma Martín-Barbero, em nosso cotidiano não estão presentes apenas “novas máquinas, mas um novo modo de relação entre o processo simbólico – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços” (2014, p.79), e o professor deve fazer uso destas novas formas de conhecimento.

Em disciplinas como língua portuguesa, matemática, história, geografia, mesmo com a ausência destes recursos, os processos de ensino/aprendizagem podem acontecer, ainda que de forma mais arcaica e menos interessante na visão dos alunos. No caso do ensino de cinema, a presença da tecnologia é inerente à existência da aula. Sobretudo, quando queremos que ela aconteça sob uma perspectiva prática, do fazer. Com isto, para que exista um ensino da linguagem cinematográfica, a instituição deve possuir um mínimo de recursos disponíveis ao educador

(computadores, projetores, câmeras). Tendo isto claro em nossas mentes, podemos seguir para a próxima questão: qual a importância de se ensinar cinema na escola?

### 3.4. Cinema na escola: aspectos legais

Ensinar cinema (e aprender) na escola significa encontrar, experimentar, transmitir uma forma de arte (BERGALA, 2008, p.31). Outras já estão presentes neste ambiente: as artes cênicas, as artes visuais e a música; inclusive, respaldadas juridicamente. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o Componente Curricular Arte (Lei nº 13.278/2016). Assim “[...] a disciplina Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p.22). Segundo as duas pesquisadoras, o cinema está presente na disciplina Arte enquanto expressão artística audiovisual. A primeira sanção desta lei data de 1996, e como expõe Ana Mae Barbosa:

A aprendizagem de Arte é obrigatória pela LDB no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que este ensino é obrigatório em todas as séries. No caso do Ensino Médio, algumas Secretarias de Educação estão usando o subterfúgio da interdisciplinaridade, e incluem todas as Artes na disciplina de Literatura, ficando tudo a cargo do professor de Língua e Literatura. Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens da Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e consequente desprezo pela linguagem visual. (2008, p.13).

Assim, a LDB tornou obrigatório o ensino de artes na escola, mas não deixou claro quais níveis da educação deveriam ter acesso a este conhecimento ou quais linguagens exatamente deveriam ou não ser apresentadas. Isto acabou por privilegiar algumas linguagens em detrimento de outras. A lei atualizada enfatiza que as quatro áreas artísticas pertencem ao Componente Curricular Arte, sem haver qualquer hierarquia entre elas. Apesar disso, ela ainda não estabelece que cada linguagem da arte deva ser ensinada por professores de suas áreas artísticas específicas, dando margem às muito criticadas práticas de polivalência. Ou seja, um professor com formação em teatro deve lecionar obrigatoriamente as quatro linguagens. Ainda recentemente, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, trouxe novas questões sobre o ensino de artes, sobretudo, no Ensino Médio. Mesmo tendo havido muitas confusões e possíveis propostas de retirada da disciplina de Arte do

currículo escolar, sua presença permanece obrigatória na educação básica como é explicitado no parágrafo 2º do artigo 26<sup>20</sup>.

O cinema não está presente em uma disciplina própria, no entanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, ele deve ser visto dentro do programa, mais especificamente, de artes visuais:

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p.45).

Neste caso, o ensino dos conteúdos do cinema enquanto arte, contemplando seus aspectos estéticos, técnicos, culturais, sociais, faz parte, ou ao menos deveria, da disciplina de artes visuais.

Ainda de acordo com a LDB, em 26 de junho de 2014, foi sancionada a lei que torna obrigatória a exibição aos alunos de, no mínimo, duas horas de filmes de produção nacional. Desta forma, o cinema se apresenta como Componente Curricular Complementar integrado à proposta pedagógica da escola (Lei nº 13.006/2014).

O projeto percorreu uma longa estrada, cercado de resistências que foram desaparecendo nos últimos passos. Um dos debates foi se a exibição de filmes deveria ser parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou como conteúdo programático da disciplina Arte, em que a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade. Em 5 de junho de 2014, um substitutivo relatado pelo senador Cyro Miranda, que modificava a matéria da Lei nessa direção, é rejeitado. Com os cumprimentos ao autor da Lei original, Cristovam Buarque, o Projeto 185 de 2008 vai à sanção em sua primeira redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais” (FRESQUET; MIGLIORIN In FRESQUET, 2015, p.05).

De acordo com a lei em questão, a responsabilidade de conduzir essas experiências, no caso das exibições, não fica clara. O documento não explicita quem deve mediar as sessões de cinema e mesmo, quais objetivos pedagógicos devem ser alcançados. O filme, neste caso, deve ser visto enquanto obra artística onde o estudo dos seus códigos é priorizado ou ele irá funcionar como instrumento facilitador para o conteúdo de outras disciplinas ou temas diversos?

Já o ensino do cinema, dentro da disciplina de artes, deve ficar a cargo do professor de arte, contudo, além dos problemas de ordem estruturais expostos nos parágrafos anteriores (ausência de estrutura física, de equipamentos), vamos ao encontro de outra questão: a falta de formação e preparação do professor de arte quanto ao domínio dos conteúdos do ensino de cinema na escola formal.

---

<sup>20</sup> A Lei 13.415 trás questões controversas sobre a docência no Ensino Médio que pode recair na disciplina de Arte. Isto porque ela insere a figura do professor com notório saber. Na verdade, este profissional, segundo esta Lei, só poderá atuar na área referente à formação técnica e profissional. Desta forma, a disciplina de Arte no ensino médio, se a Lei for interpretada de forma correta, deverá continuar a ser lecionada por um professor licenciado em um dos cursos de arte.

Cursos como as antigas licenciaturas em educação artística, e mesmo as atuais licenciaturas em artes visuais, estudam de forma superficial o cinema, isto quando acontece. Sabemos que um possível motivo desta deficiência acontece pela especificidade da linguagem cinematográfica, que mesmo sendo classificado por alguns teóricos como artes visuais, apesar de suas aproximações com a pintura, com a gravura ou a fotografia, se mostra uma linguagem bastante diferente. Um professor de artes visuais, sem estudos específicos ou uma formação continuada, poderia trazer teorias de composição de imagens ou de semiologia das cores para as aulas de cinema, mas e quanto aos conteúdos de dramaturgia, de *mise-en-scène*? Para isto, talvez um professor com formação em teatro, contribuiria de forma mais segura. No entanto, este, pela sua formação nos cursos de licenciatura em teatro, não saberia aplicar conhecimentos sobre enquadramento ou direção de fotografia (a iluminação cênica é bastante diferente da iluminação cinematográfica).

Outra alternativa seria convidar profissionais de fora da escola para auxiliar os professores nesta empreitada. Artistas, cineastas, produtores, técnicos e pessoas próximas ao fazer cinematográfico e, conseqüentemente, todos externos à escola, poderiam ser de grande valia em ações de Cinema e Educação na instituição. O teórico Alain Bergala tem uma posição bastante peculiar acerca do assunto:

A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista (2008, p.30).

Não sabemos, no entanto, até que ponto a presença de profissionais não licenciados à frente das salas de aula seria benéfico aos alunos, especialmente no Brasil, onde questões de ordem política poderiam exercer influência negativa em tais processos, transformando escolas públicas em cabides de emprego em troca de favores ou posicionamentos políticos ou ainda, gerar ocupações com baixíssimas remunerações ou até mesmo, um voluntariado exploratório como acontece em várias partes do país em projetos como o Mais Educação. Seus instrutores trabalham em cargas horárias e funções em sala de aula, semelhantes a professores concursados ou contratados em troca de uma pequena ajuda de custo para transporte e alimentação.

Por fim, talvez uma opção interessante para conduzir um processo de ensino/aprendizagem em cinema se encontre em um profissional próprio de cinema e ao mesmo tempo, licenciado. Contudo, tais profissionais quase não existem no Brasil. Os que existem são em números inexpressivos, se comparados às necessidades quantitativas das escolas brasileiras. Em nosso país, há apenas um curso de licenciatura em cinema, fundado em 2012, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Uma iniciativa, sem dúvida, pioneira e de extrema importância no campo de

estudos do Cinema e Educação, mas ainda muito recente. Com isto, se faz necessária uma maior preocupação por parte dos governantes em fomentar iniciativas assim, e criar a abertura de outros cursos em outras instituições. Tal ação seria de grande contribuição para que o ensino do cinema se torne uma realidade em nosso país e aconteça de forma permanente e não esporádica, como tem sido.

Todavia, as ações do governo sobre o tema, muitas vezes, nos parece bastante incongruentes. Enquanto temos sanções importantes como a Lei 13.006/2014, a estruturação da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na parte referente às artes, não aborda o cinema como uma linguagem específica, estando ele atrelado às outras linguagens. Quanto a isto, a Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) se posicionou de forma crítica e pertinente:

[...] Dentro do texto preliminar do BNCC o componente curricular ARTE parte de uma grande área chamada linguagens. Dentro desta área as artes foram divididas em quatro grandes eixos: “artes visuais, dança, teatro e música”, conforme as licenciaturas específicas em arte, desconsiderando a Licenciatura em Cinema e Audiovisual (Resolução do CNE n. 10, de 27 de junho de 2006) e excluindo completamente o cinema como uma arte específica. Foi essa subdivisão que nos trouxe uma primeira preocupação. Junto à todos esses subcomponentes da área de artes nos parece fundamental que esteja também o cinema. Esta atenção e necessidade não existe apenas porque trabalhamos e pesquisamos cinema e estamos atentos aos seus destinos, mas porque o cinema está intensamente presente na escola e na sociedade e, no momento da construção de uma base nacional para o currículo do ensino infantil, médio e fundamental as questões, contribuições e potências do cinema na escola não podem ser excluídos. [...] Disponível em: <http://www2.socine.org.br/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/>. Acesso em: 11 dez. 2016.

Na BNCC, o ensino de artes é dividido em quatro eixos como nos PCN (aqui chamados de unidades temáticas), contudo, ela propõe uma quinta unidade temática denominada artes integradas, que “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p.155). Desta forma, o documento diz que “é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*” (Ibid., p.154).

Independentemente de quaisquer obrigatoriedades da presença do cinema na escola perante as leis que regem a educação brasileira, os professores em suas diversas disciplinas, já utilizam o cinema como recurso para ilustrar os conteúdos de suas aulas. Sobre isto, iremos detalhar melhor no capítulo seguinte.

### 3.5. O cinema como arte e como entretenimento

Alain Bergala afirma que o cinema na escola deve ser apresentado como arte. Vale salientar que a França, país onde o teórico nasceu, trabalhou como cineasta, crítico, professor e onde formulou suas teorias, possui uma grande e antiga tradição no âmbito do cinema enquanto arte. Grandes correntes, pensamentos e movimentos surgiram ou passaram pela França. Até mesmo no campo da pedagogia do cinema, o país traz um certo pioneirismo, já que a Revista *Cahiers du Cinéma*<sup>21</sup>, na qual Bergala escreveu, propunha uma aproximação (de cunho pedagógico) das obras cinematográficas consideradas de grande valor artístico com a população. Até mesmo uma relação entre a escola e o cinema já foi institucionalizada pelo governo.

Na França desde 1984 se incluem filmes no currículo escolar, e no ano de 2000 o então Ministro de Educação na época, Jack Lang, implantou um programa de três horas semanais nas escolas primárias para o estudo e arte do cinema, como parte da disciplina obrigatória de educação artística, defendendo que a alfabetização artística e/ou estética seja tão importante como a linguística. O argumento era de que o cinema constitui desde o século passado um requisito de desenvolvimento cultural e um recurso equivalente às artes plásticas e à literatura. Assim, em vez de ver a cultura audiovisual midiática como “inimiga da escola”, como muitas vezes ainda é vista, a intenção era a de propiciar uma educação articulada com o que se aprende nas telas (da televisão, do cinema, dos computadores e dos videogames), problematizando e explicando o que era assistido num horizonte histórico e estético mais amplo que o dos entretenimentos domésticos (FANTIN, 2006, p.150).

O responsável chamado por Jack Lang para conduzir estas mudanças na década de 2000 foi o próprio Bergala. A base de suas propostas de ensino reside no encontro do aluno com a alteridade, ação proporcionada pelo cinema. O cinema na escola é capaz de fazer com que a criança amplie sua visão de mundo a partir do filme, sinta o que o personagem na tela está sentindo, experimente sensações sem precisar passar pela situação verdadeira, conheça outros locais sem sair da sala de aula. Isto tudo é possível quando o cinema é visto na escola como arte e com esta relação de alteridade. O que Alain Bergala põe em questão (isto sobre o sistema educacional da França, mas possível de ser aplicado igualmente no Brasil) é:

[...] será que uma instituição como a Educação nacional pode acolher a arte (e o cinema) como um bloco de alteridade? Evidentemente, não me refiro aqui à morosidade administrativa de um aparelho desse tamanho e com essa tradição, mas à verdadeira aposta que este projeto constitui para a instituição. Este trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar (2008, p.32).

Portanto, o único local onde a criança pode entrar em contato com um determinado tipo de obra é por meio da escola. Filmes que possuem uma qualidade estética diferenciada e que podem acrescentar, pedagogicamente, na formação educacional da criança e do adolescente podem ser postos em contato com o estudante por intermédio da instituição escolar. Muitas obras, sobretudo,

<sup>21</sup> A *Cahiers du Cinéma* é uma revista francesa de crítica cinematográfica surgida em 1951. Ela foi inicialmente criada por André Bazin, Jacques Doniol-Valcroze e Lo Duca. Ao longo dos anos, existiram muitos colaboradores como François Truffaut, Roland Barthes, Christian Metz, dentre outros (AUMONT; MARIE, 2003, p.39).

aquelas que não estão no circuito comercial, o cinema clássico (os filmes mais antigos) ou o cinema nacional, dificilmente farão parte do repertório audiovisual das pessoas sem o auxílio de determinadas instituições. Os cineclubes tiveram (e ainda tem) um papel fundamental neste processo. Filmes europeus, asiáticos, africanos e mesmo os americanos que circulam no mercado independente, chegam às pessoas por meio dos esforços dos administradores de cineclubes. É fundamental pensarmos que

Ampliar o repertório cinematográfico de crianças significa assegurar acesso a uma diversidade de temas, abordados das mais diferentes formas. Trazer filmes de diferentes países e culturas para a escola e mostrar outros modos de ver significa permitir que as crianças usufruam do patrimônio cultural da humanidade a que de outra forma dificilmente teriam acesso, devido aos condicionantes históricos e sociais do nosso contexto (FANTIN, 2006, p.317).

Nas escolas, é muito comum que professores coloquem filmes ao gosto livre das crianças. Já vimos *Os Vingadores* (2012) em exhibições dentro da instituição escolar. O que extrair deste filme para ser trabalhado em sala de aula? Não fazemos esta pergunta utilizando um discurso preconceituoso, mas na situação em questão, estava claro que o professor queria uma folga durante aquelas duas horas. Não o culpamos, haja vista a massacrante rotina que ocupa o cotidiano dos educadores no Brasil, no entanto, aqueles momentos poderiam ser aproveitados de uma forma melhor, pedagogicamente falando, na simples busca de filmes que as crianças não teriam um acesso tão fácil.

Mesmo quanto ao uso de obras nacionais, em oposição aos *blockbusters* americanos<sup>22</sup>, não devemos cair na ingenuidade de que todos os títulos têm a mesma validade pedagógica em sala de aula. Um recorrente discurso levantado por um pseudo-pensamento contra-liberal, de que devemos valorizar o produto nacional, tendo em vista a concorrência do mercado americano nas salas de exibição, pode se tornar bastante falacioso. A Lei nº 13.006/2014 pode dar acesso a uma rica produção do cinema nacional, sobretudo, a realizada nos últimos anos, no entanto, com resguardo na mesma lei, também entram na escola *Se Eu Fosse Você* (2006), *De Pernas Pro Ar* (2010), *É Fada* (2016) ou qualquer outra generalidade com selo de qualidade da Globo Filmes. Na visão de

---

<sup>22</sup> No Brasil, existe uma Medida Provisória (artigo 55 da MP nº2228-1/2001) que regulamenta a quantidade mínima de dias por ano e de títulos de filmes nacionais que devem ser exibidos nas salas de cinema. Ela é chamada de Cota da Tela. A quantidade é definida anualmente por decreto lei. Em 2016, por exemplo, o Ministério da Cultura, a partir de estudos realizados pela Agência Nacional de Cinema (ANCINE), determinou que um complexo de apenas uma sala, deve exibir obras nacionais em pelo menos 28 dias no ano, além do mínimo de 3 títulos diferentes. Este número varia de acordo com o complexo. Complexos com 7 salas tiveram que exibir filmes brasileiros em 63 dias, além de 11 títulos diferentes. Ao longo da história do cinema no Brasil, existiram diversas legislações tentando regulamentar e diminuir a competição de obras nacionais frente ao mercado estrangeiro. O decreto nº 21.240 de 1932 foi o primeiro passo de uma regulação neste âmbito. Sancionado por Getúlio Vargas, dentre uma série de questões, este decreto tentava fomentar a produção cinematográfica nacional diminuindo taxas de importação de negativos, tornando obrigatória a inclusão de um filme educativo em cada programa, dentre outros tópicos. Este decreto também rege uma série de aspectos ligados à censura. Para alguns, mais do que fomentar a produção nacional, o decreto foi uma das primeiras formas de controle pelo Estado da produção nacional cinematográfica.

Bergala, “[...] os filmes mostrados devem ser de *indiscutível valor artístico*” (2008, p.46, grifo do autor).

As obras cinematográficas, cuja linguagem parece mais hermética para as crianças e adolescentes, necessitam muitas vezes apenas de uma mediação adequada. Não temos que ser exageradamente didáticos, mas em obras de arte (de qualquer linguagem artística), em alguns casos, justamente devido à falta de repertório do espectador, se faz necessário um trabalho de contextualização. Neste caso, afirmamos que a escola pode ser um local (não o único) onde possamos aprender a assistir aos filmes, sobretudo, aqueles que portam um maior valor artístico.

A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja, vendo (na telona ou na telinha) e conversando sobre eles com os outros espectadores. Mas isso não significa que devamos deixar o conhecimento da gramática cinematográfica para especialistas. Ao contrário, conhecer os sistemas significadores de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes (DUARTE, 2002, p.38).

Sobre esta questão, a nossa relação com o cinema, tanto no sentido da fruição quanto da ação de filmar, são práticas que fazem parte do cotidiano das sociedades contemporâneas como afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho. Esta relação, na maioria das vezes, é mediada por uma busca pelo prazer, pelo entretenimento. O ponto é: precisamos da escola para isto? O que a instituição pode acrescentar para o aluno em relação à experiência cinematográfica? “Se a arte tem como única função nos dar prazer, a escola não deve se meter nisso: cada qual pode encontrar os meios e os objetos para obter prazer” (BERGALA, 2008, p.69). Assim, quando o cinema é visto apenas como entretenimento, talvez a escola não tenha muito a contribuir, no entanto, quando o analisamos enquanto uma linguagem artística específica, com todas as suas peculiaridades, suas características e seu sistema de significação e funcionamento, vemos que o objeto cinema carrega uma complexidade maior. Um entendimento básico, sem maiores pretensões analíticas dos filmes, é possível e desejável a todas as pessoas, como afirma Adriana Fresquet relatando que:

[...] A princípio, toda criança pequena tem uma compreensão dos filmes, inclusive aqueles que não são produzidos para elas (como público-alvo), no entanto, não são proibidos. Existem inúmeros relatos de crianças que adoram assistir aos filmes favoritos de seus pais, sem por isso, atingir uma compreensão narrativa (2013, p.22-23).

No entanto, acreditamos que no ato da fruição de um filme, podem existir vários níveis de apreensão e compreensão. Um espectador que busca a mera diversão pode até distinguir um filme belo de outro menos agradável em termos estéticos, mas ele não irá conceituar estes elementos utilizando ferramentas acadêmicas. Ele não vai cronometrar a duração dos planos, mas perceberá que um filme com muitos planos-sequência<sup>23</sup>, lhe dará uma sensação maior de lentidão comparado

<sup>23</sup> Um trecho filmado sem cortes, que a duração é mais estendida sem haver corte de um plano para o outro.

a um filme com muitos cortes rápidos e bruscos. Assim, não é necessário ser um crítico de cinema para assistir a filmes, porém, quando temos contato com elementos básicos da linguagem, com um pouco da história do cinema e dos cineastas, outras possibilidades se abrem para o espectador.

Adriana Fresquet (2013) compara o ato de assistir a filmes com o de aprender a nossa língua materna. Acontece de forma espontânea, observando e escutando os outros desde criança, sem que seja necessário, em primeiro momento, frequentar escolas. Isto, só ocorrerá mais à frente, com intenção de aprimorar o conhecimento da língua. O ensino de cinema pode funcionar da mesma forma, para sermos espectadores e/ou realizadores melhores, estudamos.

São, no entanto, os processos de aprendizagem institucionalizados que podem prejudicar nossa relação com este tipo de conhecimento. O prazer da criança com a descoberta dos fonemas, das palavras e dos significados é notório em suas primeiras tentativas de comunicação com o outro. A comunicação oral, para que a criança possa ser inserida na sociedade, deve ser transformada em escrita. As primeiras tentativas acontecem em casa com ajuda dos familiares (em parte dos casos) que posteriormente, delegam a aprendizagem ao ambiente escolar. A partir daí, o processo de ensino ganha um caráter científico. Surgem os conteúdos curriculares, separando um conhecimento do outro, tornando toda a ação mais complexa. Talvez seja neste momento que a criança perde o prazer do conhecer. A complexidade dos processos educacionais chega a um ponto em que o conteúdo começa a não fazer mais sentido para o educando. O conhecimento deve fazer sentido.

É dentro deste paradigma que a aprendizagem em cinema no contexto escolar pode fazer diferença e contribuir para que a criança e o adolescente tenha acesso a uma educação de qualidade, onde eles se tornem protagonistas na busca pelo conhecimento e deem sentido aos saberes do cotidiano, tornando-os saberes significativos. É desvelando os mecanismos do fazer cinematográfico, aproximando o ato de criação daquele indivíduo que até então, apenas observava, que poderemos trilhar um caminho rumo ao conhecimento.

E a partir de todas estas questões levantadas, que evidenciam a importância da presença do cinema na escola, que passamos para o próximo momento de nossas reflexões: se o cinema deve fazer parte da formação educacional dos estudantes, como deve acontecer isto? Os projetos e as propostas curriculares que fomentam o encontro do cinema com o aluno podem gerar, em um primeiro momento, uma aura de inovação nos meios educacionais, no entanto, não é apenas o fato do cinema ou do ensino de cinema existir nas escolas que automaticamente acontecerá um processo de ensino/aprendizagem excelente. Pelo contrário, temos que empregar certa atenção e cuidado com algumas dessas propostas educacionais ditas “inovadoras” ou “revolucionárias”. Não é a simples posse de uma câmera pelo aluno que fará com que exista um processo significativo de ensino/aprendizagem, mas sim, para onde e como (metaforicamente) este aluno apontará a câmera.

No próximo capítulo, discutiremos como pode acontecer este processo de ensino/aprendizagem do cinema no contexto escolar, expondo algumas possibilidades metodológicas, além de adentrar em mais questões sobre as possíveis abordagens que, ao nosso ver, é um ponto fundamental quando decidimos aproximar o cinema dos ambientes educacionais.

## **CAPÍTULO 4 - EM BUSCA DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DO CINEMA**

### **4.1. Metodologias e abordagens no ensino da arte**

Este capítulo se propõe a apresentar algumas possíveis metodologias e abordagens de ensino do cinema no contexto escolar. Estas atividades podem acontecer dentro da matriz curricular das diversas disciplinas (incluindo a própria disciplina de Arte) ou como atividade pedagógica externa ao horário convencional das aulas. As maneiras como essas vivências podem acontecer são também bastante amplas, possibilitando ações de caráter esportivo ou mesmo de cunho prático com a realização de filmes produzidos dentro dos ambientes escolares. Para que possamos então apresentar tais dinâmicas, é necessário antes mostrar alguns conceitos teórico/históricos acerca do caminho trilhado dentro (e fora) do Brasil na busca de possibilidades metodológicas de ensino do componente curricular Arte, do qual o cinema pode estar inserido.

Existem muitas formas e metodologias diferentes utilizadas pelos professores no ensino de arte na escola. Também estão presentes nela diferentes linguagens artísticas como já apresentamos no capítulo anterior, e em cada uma delas são empregadas abordagens específicas de ensino. Não lecionamos teatro da mesma maneira que o fazemos com a música. Estas metodologias e abordagens foram desenvolvidas a partir de pesquisas e vivências práticas dos muitos teóricos e professores de cada subcomponente (teatro, dança, artes visuais e música). Podemos conduzir uma aprendizagem das artes com base em pressupostos teóricos que priorizam aspectos da teoria da arte, da análise das obras, da crítica ou da história. Outra forma de desenvolver esta ação está na produção artística realizada em sala de aula pelos próprios alunos. Indo mais além, podemos aliar estas diferentes visões, criando assim, um equilíbrio desejável entre elas. Apesar disso, no decorrer da história do ensino das artes, vemos que em determinados períodos eram utilizados, quase que unicamente, certos formatos de aula em detrimento de outros. Para nós, hoje, parece primordial um equilíbrio desses vários formatos para um processo significativo de ensino/aprendizagem.

Dentro deste panorama histórico do ensino das artes, destacamos um primeiro pensamento unindo arte e educação que se pautou no conceito de ensino por meio da arte. Pensadores como John Dewey (2010), buscavam introduzir a arte no cotidiano escolar, enfatizando sua importância nos processos de ensino/aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento humano. Isto, no entanto, não se traduziria em um ensino (de arte) que visa à aprendizagem do objeto arte enquanto epistemologia. As práticas artísticas nos processos pedagógicos, neste caso, serviam como ferramenta didática na aprendizagem de outras áreas como a língua portuguesa ou a matemática. Este direcionamento, sem dúvida, foi fundamental para que a arte entrasse e ganhasse relevância

nos sistemas educacionais, tanto formais quanto não formais. Movimentos no campo da educação utilizaram tais conceitos para ressaltar a importância da arte e de suas práticas na escola.

Dentre estes movimentos, a Escola Nova fez uso das ideias de Dewey na implantação de vivências artísticas em diversos ambientes educacionais. O surgimento das chamadas, Escolinhas de Arte no Brasil, seguiam estas linhas escolanovistas. As metodologias usadas nestes espaços eram também herança das proposições expressionistas no país, cultivada pela Semana de Arte Moderna da década de 1920. A arte, nessas escolas de arte, era feita pela criança por meio de um processo de livre-expressão (*laissez-faire*).

Na Escola Nova, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como um processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos. Os seguidores do filósofo americano John Dewey (1859-1952) procuram aprofundar suas ideias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, “num aprender fazendo” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.29).

Além disso, este conceito de ensino de arte compreendia a criação artística pelas mãos do próprio aluno, sem que este, entrasse em contato necessariamente com obras de arte em si. Ao contrário, a presença da obra de algum artista, ou mesmo a influência do professor nos processos de criação, poderiam ser nocivas à aprendizagem da criança. Esta, segundo os escolanovistas, deveria manusear os objetos plásticos, papéis, pincéis, tintas, sem quaisquer tipos de sugestões oferecidas pelo mundo adulto. Estas propostas privilegiavam o ensino de arte por meio da produção artística e da experiência criativa, mesmo que isto acontecesse sem a aprendizagem de técnicas específicas.

Mais à frente, teóricos como Elliot Eisner (2005), propuseram uma divisão do ensino da arte em duas correntes: o contextualismo e o essencialismo. Na primeira, as artes serviram de auxílio para sanar questões de ordem externa ao campo de estudos dela. O ensino de arte deveria dar conta de problemas de âmbito social ou até mesmo, psicológico. Estas proposições dialogaram com as ideias daqueles que levantavam a bandeira do ensino por intermédio da arte. Já a segunda corrente defendia o ensino da arte como uma área epistemológica específica, possuindo seus próprios conhecimentos. É a aprendizagem da arte como fim e não como meio para algo. Esta segunda proposta foi defendida por teóricos como Vicent Lanier (2005). Este, em seus discursos, alega que a arte/educação estava se distanciando da própria arte. Como ele mesmo afirma sobre alguns pensamentos acerca do ensino das artes:

Não é necessário uma descrição do conjunto de ideias atualmente defendida pelos arte-educadores. A maioria de nós conhece os diferentes conceitos que estão por aí. Lemos e releemos sobre criatividade, aptidão visual, arte-terapia, desenvolvimento intelectual, comunicação, atividades de lazer, design ambiental, treinamento profissional e educação estética, para nomear apenas alguns. Algumas destas ideias são mais contundentes ou populares que outras e, assim como qualquer pessoa envolvida com o ensino da arte, tenho minhas preferências e você as suas. Entretanto, o que é mais interessante sobre essa série de ideias é que apenas as três últimas referem-se, em primeira instância, ao aprendizado de

arte. Todas as outras concernem, em sua maioria, ao desenvolvimento de qualidades e características do indivíduo, sem estar necessariamente relacionadas com arte ou mesmo com a experiência estética. Colocando de outra maneira: a maioria das ideias que visam fornecer uma direção curricular para a área não reflete as contribuições específicas da arte-educação, benefícios que nenhuma outra área de estudo pode oferecer à educação (LANIER In BARBOSA, 2005, p.43-44).

Estes diversos pensamentos contribuíram na formação de muitos professores durante a década de 1990, a aprendizagem no campo da arte/educação passou a ser direcionada às necessidades da arte enquanto linguagem, possuindo seu próprio universo de conhecimentos, conteúdos técnico/teóricos e objetos de estudo (obras de artistas).

Além das duas correntes citadas, dois outros aspectos do ensino de arte estiveram em evidência se revezando por diferentes períodos, os que enfatizavam a produção artística pelos alunos, e os que propunham uma aprendizagem a partir da fruição, análise, contextualização histórica ou crítica de obras das diversas linguagens artísticas (espetáculos de teatro e dança, pinturas, esculturas, músicas). Assim, duas outras nomenclaturas surgiram destes dois posicionamentos: a educação artística e a educação estética.

O primeiro termo, educação artística, além de ter dado nome na década de 1970 aos cursos superiores de formação de professores de Arte<sup>24</sup>, faz alusão a um ensino centrado no fazer artístico em sala de aula. Esta abordagem foi herança das Escolinhas de Arte no Brasil, cuja ênfase era dada ao ensino de arte a partir da criação e produção de obras como já mencionamos. Sobre estética, muitos filósofos e pensadores, desde Aristóteles a Kant, já falaram, ela diz respeito ao estudo do belo, das formas e das sensações. Assim, o segundo termo, educação estética, pode ser interpretado como uma educação dos sentidos, um ensino para a contemplação das formas e dos sons organizados artisticamente (ou não).

Estes conceitos podem ainda ser melhor ilustrados nas afirmações de Ferraz e Fusari, quando elas explicam que na “[...] educação artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte [...]” (2010, p.19), enquanto que a educação estética “[...] diz respeito dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sociocultural” (2010, p54). Estas duas visões são frutos de uma divisão nas abordagens de ensino, e mesmo uma contraposição destes dois aspectos da aprendizagem em vários lugares e momentos históricos.

---

<sup>24</sup> O governo militar em 1971, por intermédio da Lei 5.692/71, tornou a educação artística uma atividade educativa obrigatória nas escolas, antes era apenas uma atividade complementar. No entanto, não existiam no país cursos de nível superior para formar licenciados em educação artística. A partir daí, criaram-se cursos de licenciatura curta (com duração de dois anos) e de caráter polivalente (os professores eram habilitados para ensinar música, teatro, artes plásticas, desenho, dança e desenho geométrico). Para alguns, este primeiro passo para a implantação do ensino de artes, que poderia representar algo benéfico à educação, mediante a forma como foi implantado, às pressas, trouxe talvez mais problemas que benefícios.

Esta cisão não aconteceu apenas no Brasil. Nos EUA, por exemplo, o ensino de artes na escola foi dividido em disciplinas independentes. As práticas do DBAE (*Disciplined Based Art Education*), incentivadas pela Getty Foundation, criaram quatro disciplinas diferentes como explica Ana Mae Barbosa:

Trata-se [...] da introdução dos estudos de estética, crítica de arte e história da arte ao lado da produção artística. Para a Getty Foundation, a epistemologia da arte não se configura somente pelo fazer artístico. Segundo eles, é necessário também refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar e interpretar imagens para conhecer arte, além de ser imprescindível entender o lugar da arte no tempo e na cultura (BARBOSA, 2009, p.131).

Destas quatro disciplinas (estética, crítica de arte, história da arte e produção artística), três dialogavam com os aspectos da educação estética, enquanto a última, com a educação artística. Apesar de esforços de alguns para uma maior coesão desses quatro elementos do ensino da arte, eles são vistos como disciplinas separadas. Alguns teóricos priorizam o sistema DBAE com ênfase na produção (Monique Brière<sup>25</sup>), outros aplicam uma maior importância na crítica (Rosalind Ragans<sup>26</sup>).

Entretanto, esta dicotomia entre abordagens artísticas e estéticas parece, para muitos, infundada, já que ambos os aspectos, podem e devem coexistir. No ato da produção artística, o aluno necessita de fundamentos estéticos para a produção de suas próprias obras. A prática da fruição, leitura de quadros, esculturas, textos dramáticos, além de enriquecer o repertório cultural do estudante, trará, certamente, grande valia em seu trabalho enquanto produtor de arte. Já o exercício do fazer, permite com que o aluno compreenda melhor e com uma maior fundamentação a obra, enquanto este estiver na posição de espectador. São ações que se complementam.

Assim, apoiada na interação destes elementos (artísticos e estéticos), a professora Ana Mae Barbosa desenvolve sua Abordagem Triangular para o ensino das artes.

[...] originalmente denominada Metodologia Triangular do Ensino da Arte e posteriormente corrigida para Abordagem ou Proposta pela sua própria sistematizadora, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa no final dos anos de 1980. É produto de sua reflexão a partir do estudo de três abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre, mexicanas; o critical studies, inglês; e o Discipline Based Art Education (DBAE), americano (RIZZI In BARBOSA, 2008, p.335).

Nesta teoria, o conhecimento de arte se organiza na inter-relação da história, da leitura da obra de arte e do fazer. O primeiro elemento desta tríade está ligado à contextualização, são os aspectos históricos da obra. Onde, quando e por quem o objeto artístico está inserido na sociedade. Neste contexto, o aluno aprende sobre a história das artes, seus aspectos sociais, culturais e antropológicos. O segundo ponto, a leitura da obra, diz respeito à fruição dela, aos aspectos

<sup>25</sup> Ver em A Imagem no Ensino da Arte de Ana Mae Barbosa, 2009, p.67.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p.75.

contemplativos, de recepção e de compreensão de um espetáculo cênico, de uma sinfonia ou de uma pintura. Por fim, o fazer artístico é a criação de obras pelos alunos. Não uma criação livre, mas, conduzida pelo professor. Elementos teóricos e técnicos sobre as linguagens artísticas devem ser postos em pauta durante as práticas. Estas três vertentes do triângulo da Ana Mae não devem ser vistas separadamente, tão pouco, existe uma ordem ou hierarquia dentre estas três ações nos processos de ensino de arte. “A maneira disciplinarizada de conceber o ensino é fragmentada, resulta em prejuízo qualitativo e quantitativo. Impede a visão do todo e não favorece a intercomunicação entre as várias áreas do conhecimento” (*ibid.*, 2008. p.344).

Inspirada nas ideias contemporâneas de ensino da arte, a professora e pesquisadora Fernanda Pereira da Cunha, cria um novo conceito de arte/educação, a arte/educação intermediática (e-arte/educação). É o ensino da arte inserido em nossa sociedade mediada pelas tecnologias digitais. Utilizando os pensamentos de Ana Mae Barbosa e a sua Abordagem Triangular, Cunha propõe uma nova abordagem que ela chama de Sistema Triangular Intermediático. É uma proposta de ensino voltada às novas formas de arte existentes hoje. Como ela própria explica:

[...] arte/educação *intermediática* ou e-arte/educação é a mediação entre arte *intermediática* (e/ou arte mista) e público e ensino da arte intermediático, que integra seus *inputs* e *outputs*, constituindo uma interface entre o universo tradicional e o universo em rede, quer seja no universo formal ou informal. Denominamos a abordagem e-arte/educativa ora proposta de *Sistema Triangular Intermediático*, através do qual se sistematizará uma abordagem da educação digital inclusiva, por meio da educação intermediática crítica. O *Sistema Triangular Intermediático* é uma proposição derivada da Proposta Triangular (2008, p.163, grifos da autora).

Como linguagem artística estudada dentro deste universo da e-arte/educação, a pesquisadora cita alguns exemplos como o *game* enquanto expressão artística, onde o espectador não está mais apenas na condição de simples espectador, mas colaborador da obra (na condição de jogador). Ele está imerso no objeto artístico e este só acontece por causa desta imersão. Podemos falar de outros exemplos como as artes computacionais de uma forma geral, onde as criações artísticas são feitas a partir da existência da informática e das redes.

Mas e quanto ao ensino de cinema na escola? Será que podemos inseri-lo neste contexto da e-arte/educação, assim como também nos conceitos apresentados de ensino das artes como um todo?

#### 4.2. O cinema e a mídia-educação

Outro campo onde o cinema pode estar inserido dentro do universo escolar é o da mídia-educação. Esta é uma área de conhecimento, ainda bastante recente, que cria diálogos entre a comunicação social e a educação. Outros termos se aproximam ao universo da mídia-educação

como tecnologia comunicacional, educação para as mídias, educomunicação, pedagogia dos meios. Apesar de se tratar de nomenclaturas próximas, cada uma possui sua especificidade.

Entre a mídia-educação e a comunicação educacional, Maria Luiza Belloni explica que a primeira “diz respeito à dimensão *objeto de estudo* e tem importância crescente no mundo da educação e da comunicação” (2009, p.09, grifo da autora), ou seja, a mídia-educação se ocupa dos estudos dos meios de comunicação de massa no ambiente da escola. De suas influências no processo de ensino/aprendizagem, das linguagens que a mídia se apropria para que suas mensagens cheguem ao aluno e da forma como ele as interpreta. Já a comunicação educacional “se refere mais à *ferramenta pedagógica* e vai se desenvolvendo como uma nova *disciplina* ou campo que vem substituir e ampliar a *tecnologia educacional*” (*ibid.*, grifos da autora). Desta forma, a comunicação educacional está mais ligada ao conjunto de tecnologias utilizadas para melhorar os processos de ensino/aprendizagem. As novas tecnologias audiovisuais pertencem também ao campo de estudos da tecnologia comunicacional, assim como as pesquisas e práticas em EAD. Já os termos mídia-educação e educação para as mídias podem ser considerados sinônimos.

Quanto à educomunicação, ela surge em pesquisas realizadas no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) sob a orientação dos professores Ismar de Oliveira Soares e Adilson Citelli. Nesta recente disciplina é proposta “uma nova reflexão epistemológica sobre o campo com ênfase nos processos de produção midiática na escola” (OROFINO, 2005, p.31). Hoje, além da área de conhecimento educomunicação, existem alguns cursos de graduações como o bacharelado em comunicação social com ênfase em educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o curso de licenciatura em educomunicação da USP, além de diversas pós-graduações espalhadas pelo país.

Por fim, o termo pedagogia dos meios não trata especificamente de uma área de estudo, mas de uma abordagem utilizada no campo da mídia-educação. A pesquisadora Maria Isabel Orofino explica que a pedagogia dos meios é uma “síntese de diferentes iniciativas críticas já desenvolvidas no Brasil. Entretanto muitas delas reproduzem a fragmentação disciplinar separando o processo de comunicação em partes isoladas: produção/mensagem/recepção” (2005, p.32). Desta forma, a pedagogia dos meios é uma metodologia onde os processos educacionais são pautados na complexidade<sup>27</sup> e na não fragmentação do conhecimento.

O propósito destes campos de estudo citados é fazer uso dos meios de comunicação para a formação educacional das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Nestas instituições, podem estar inseridas as diversas linguagens da comunicação social: o jornal, a revista, o rádio, a televisão,

---

<sup>27</sup> O termo faz referência ao pensamento complexo, abordagem proposta por Edgar Morin. Tais apontamentos veem a construção do conhecimento a partir de uma visão multidimensional. Para aprofundamento deste conceito, ver Introdução ao Pensamento Complexo (MORIN, 2005).

o vídeo, as mídias digitais e, sobretudo, o objeto que nos interessa aqui, o cinema. Neste sentido, ele é visto não apenas como arte, mas como veículo de comunicação. Sobre isto, Marcos Napolitano reforça:

Embora o conceito de mídia-educação seja mais aplicável à chamada “comunicação de massa” (televisão, rádio e as TIC [...] como um todo), o cinema enquanto indústria cultural, também é uma forma de mídia moderna, voltada cada vez mais para um espectador formado pelas novas TIC, ao menos nas suas expressões mais populares. A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. O professor não deve esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividades escolares (2003, p.14).

Assim, dentre os meios de comunicação de massa citados, o cinema foi um dos primeiros veículos contemporâneos. Ele pode ser representado enquanto obra de arte, sendo capaz de emocionar seus espectadores, de sensibilizar suas plateias com o uso de suas narrativas, de suas cores, de suas composições luminosas, mas ele é também um instrumento excelente na ação de transmitir mensagens. Enquanto mecanismo para se comunicar com as massas, podemos notar que no decorrer da história recente, o cinema influenciou o comportamento de diversas gerações. Ele mostra lugares que não conseguimos ir, nos desloca a regiões longínquas, países, planetas (seja por intermédio da imagem real ou gerada por computação gráfica). Enquanto ferramenta de comunicação publicitária, o cinema pode ajudar a destruir ou erguer impérios. Basta observarmos a influência no pensamento do povo alemão de filmes nazistas como *O Triunfo da Vontade* (1936) da cineasta Leni Riefenstahl<sup>28</sup>. Neste sentido, quando estudamos o cinema por este viés na escola, ele possui uma dupla natureza (artística e comunicacional), da mesma forma talvez que as pinturas rupestres. O homem pré-histórico pintava nas paredes para se expressar articamente ou para comunicar aquilo que não conseguia verbalizar?

Quanto às metodologias e conceitos, no campo da mídia-educação existem certos preceitos importantes que devem nortear a educação para os meios. Em uma experiência de mídia-educação na escola, devemos educar com os meios, sobre os meios e através dos meios. Educar com os meios significa fazer uso deles para facilitar os processos de ensino/aprendizagem, são os meios servindo de instrumento para os conteúdos curriculares. Já a ação de educar sobre os meios está ligada ao estudo e à análise dos diversos meios de comunicação na sociedade, assim como suas respectivas linguagens. Por fim, educar através dos meios é utilizá-los como ambiente de aprendizagem, a criação de conteúdos educacionais para a veiculação neles, ou mesmo usá-los como ambientes virtuais de ensino no caso da EAD.

<sup>28</sup> Foi uma cineasta alemã, tendo realizado uma série de filmes de propaganda para o nazismo. Apesar das acusações de pertencer ao regime alemão e enaltecer a figura de Hitler, o estilo de seus filmes é considerado uma inovação para época, pela narrativa empregada, pelos seus enquadramentos, angulações e movimentos de câmera. “Com Leni Riefenstahl [...], o cinema nazista não só propôs uma nova modalidade de filme de propaganda, mas também alcançou um nível invejável de realização estética” (LENHARO, 1994, p.59).

Mônica Fantin ainda acrescenta que:

O cinema no contexto da mídia-educação pode ser entendido a partir de diversas dimensões [...] – estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos (2006, p. 140).

Com isto, o campo da mídia-educação, com as suas diversas bifurcações, torna-se mais uma área onde podemos buscar alicerces conceituais e metodológicos no uso do cinema no contexto escolar, mesmo que pensemos o cinema enquanto objeto artístico visto na disciplina de arte na escola.

#### 4.3. Uma pedagogia do cinema

O cinema não possui uma disciplina própria na educação brasileira. No entanto, ele é também uma linguagem artística, além de um veículo de comunicação de massa como já abordamos. Vimos também que a arte cinematográfica está presente nos PCN de artes visuais. Uma outra forma de relacionarmos ele à educação é por meio da Lei 30.006/2014, que torna obrigatórias duas horas mensais de conteúdo cinematográfico nacional nas escolas como mencionamos no capítulo anterior. Já sua implantação nos ambientes de educação não formais como ONG, institutos educacionais, fundações e projetos sociais, é bastante corriqueira. Todas essas iniciativas abrem portas para uma outra área de conhecimento que é a da pedagogia do cinema. Para conceituar de forma mais clara essa ideia, precisamos ir ao encontro da origem do termo pedagogia.

Na Grécia Antiga, a palavra *paidagogia* era a ação de acompanhar o jovem estudante à escola (GHIRALDELLI JR., 2006). O incumbido dessa função era o *paidagogo*, um escravo específico. Já o conceito contemporâneo de pedagogia surge de três correntes: a francesa (Émile Durkheim), a alemã (Johann Friedrich Herbart) e a americana (John Dewey). A primeira enxerga a pedagogia como um elemento utópico de contestação à educação vigente. Durkheim ainda faz uma distinção do termo “educação” e “ciências da educação”. Enquanto educação diz respeito à transmissão da experiência e de um patrimônio cultural a uma geração mais nova, as ciências da educação são as áreas do conhecimento (sobretudo, a sociologia e a psicologia) que auxiliam ao processo educativo. Já a corrente alemã de Herbart considera a pedagogia uma ciência da educação, fundamentada na psicologia. A corrente americana compartilha preceitos próximos à alemã, no entanto, ela liga a pedagogia à filosofia. “Pedagogia, filosofia e filosofia da educação, na concepção deweyana, tornam-se, em alguma medida, sinônimos” (*ibid.*, p.9). Assim, as concepções

contemporâneas de educação utilizam alternada ou conjuntamente essas três definições de pedagogia: utopia educacional, ciência da educação e/ou filosofia da educação.

Acreditamos, no entanto, que mais do que uma ciência da educação, pedagogia é uma forma de nos posicionarmos no mundo, de propagarmos nosso pensamento, nossas crenças enquanto educadores, alunos, cidadãos. Além das definições apresentadas, podemos falar hoje de muitas pedagogias: da autonomia, do oprimido, griô, waldorf. Assim, pedagogia passa a ser não apenas uma ciência, mas um posicionamento político, acompanhado de uma gama de complexidades. O cinema, também enquanto pedagogia, está envolto a todas essas questões. Cezar Migliorin, professor da UFF, cujo trabalho com cinema, educação e direitos humanos, é de grande importância, diz que,

[...] uma pedagogia é inseparável de relações culturais, econômicas e políticas. Se aqui podemos desenvolver uma reflexão sobre a pedagogia, sabemos que ela não é uma cartilha a ser aplicada, mas um punhado de ferramentas e crenças com as quais podemos operar no mundo e na escola tal qual eles se apresentam hoje e, ao mesmo tempo, atravessando-os por desejos e perspectivas (2015, p.182).

Dessa forma, como conceituar o que seria uma pedagogia do cinema? Pensar nisso é acreditar que o cinema, nos seus muitos significados (arte, entretenimento, indústria, linguagem), tem muito a contribuir no processo de ensino/aprendizagem do ser humano. Além disso, podemos encarar essa pedagogia como uma ciência recente da educação, ainda em construção, que versa sobre os conteúdos do cinema passíveis de serem aprendidos/ensinados, seja na educação básica, profissional ou superior.

Como um campo epistemológico novo, não devemos isolá-lo de outros como a arte/educação ou a mídia-educação. Contudo, devemos ir em busca de pensamentos específicos relacionando o cinema à educação, sem que este novo campo precise tomar emprestado conceitos de outras linguagens como as artes visuais, a televisão, o teatro, o rádio, a música etc., e seus respectivos processos de ensino/aprendizagem na escola. Além disso, apesar de uma área nova de conhecimento, vemos também que existe uma boa quantidade de pensadores voltados propriamente à pedagogia do cinema, é o caso de Alain Bergala, Adriana Fresquet, Rosália Duarte, Marcos Napolitano, Cezar Migliorin.

Apesar destas recentes implantações de leis educacionais contemplando a junção cinema/educação, deste aumento no número de experiências e pesquisadores, a presença do cinema na educação também não é tão nova como pensamos.

Em 1937, Getúlio Vargas cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), com o objetivo de incentivar a produção e a exibição de filmes que, fundados em temáticas exclusivamente nacionais, valorizassem a cultura brasileira. Parte da brilhante carreira de

Humberto Mauro<sup>29</sup> esteve ligada a esse órgão, onde realizaria e supervisionaria mais de trezentos filmes educativos, a maioria de curta-metragem (DUARTE, 2009, p.29).

Como explicita o texto acima, a intenção de tais propostas era educar a população por intermédio do cinema. Estas iniciativas foram possíveis, graças ao incentivo de intelectuais brasileiros como Roquette-Pinto<sup>30</sup>, um dos primeiros a pensar nos meios de comunicação enquanto ferramentas nos processos de ensino/aprendizagem.

Assim, a fruição de obras audiovisuais por parte dos alunos é uma realidade no país há muitos anos. Até hoje, muitos professores se utilizam de filmes para ilustrar suas aulas. Estas proposições dialogam com as ideias de ensino por intermédio das artes. No campo da arte/educação, podemos chamar isto de ensino do cinema a partir de uma abordagem contextualista, servindo apenas como instrumento para abordar disciplinas específicas da matriz curricular escolar.

Muitos professores das diversas disciplinas, em tais proposições, fazem uso do cinema na sala de aula, seja com o propósito de ilustrar os conteúdos de suas respectivas matérias por meio de exibições de filmes completos ou mesmo, trechos, seja pelo uso de filmagens realizadas pelos alunos para também ilustrar estes conteúdos. O cinema, neste âmbito, não é visto como fim, mas sim como meio para alcançar a aquisição de conhecimento nas aulas de português, matemática, história, geografia.

Neste caso, como mostra Marcos Napolitano:

[...] os filmes podem ser abordados conforme os temas e conteúdos curriculares das diversas disciplinas que formam as grades do ensino fundamental e médio, tanto público como particular. [...] além de propor alguns temas que podem ter um enfoque interdisciplinar, sem falar nos temas transversais definidos pelos PCNs, que encontram material abundante no argumento, no roteiro e nas situações representadas nos filmes (2003, p18).

Como exemplo, podemos nos remeter ao nosso relato na introdução desta dissertação, onde em nossas aulas de inglês, criávamos um filme publicitário para praticar a fluidez da língua inglesa. Esta forma de abordar o cinema na escola é algo que alguns teóricos não concordam, ou ao menos, colocam ressalvas. Esta ação reduziria a arte cinematográfica enquanto área de conhecimento específica a um simples suporte facilitador para outros componentes curriculares como acontece muitas vezes com as outras artes nas instituições educacionais. Usa-se o teatro para aprender

---

<sup>29</sup> Humberto Mauro foi um importante cineasta brasileiro. Participou nos anos de 1920 do Ciclo de Cinema de Cataguases, cidade mineira. No final da década, vai ao Rio de Janeiro integrar à equipe da Cinédia, um dos estúdios de cinema mais importantes de sua época. Com o surgimento do INCE, a convite de Roquette-Pinto, trabalhou no instituto tendo grande parte de sua obra ligada ao órgão. O cineasta inspirou outros como Glauber Rocha. Para mais detalhes, ver o artigo Humberto Mauro de Eduardo Morettin (2007).

<sup>30</sup> Depois do evento que transmitiu o discurso do presidente Epitácio Pessoa em comemoração ao primeiro centenário da independência do Brasil, [...] “o médico e professor Edgar Roquette Pinto exigiu que o governo passasse a fazer do rádio o difusor da cultura, da educação, do lazer, enfim, do desenvolvimento do povo, que independente do grau de instrução, o meio facilitava a divulgação de informações. No ano seguinte, em 20 de setembro de 1923, o próprio Roquette Pinto inaugurou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, primeira emissora a estabelecer uma programação constante” (KENNEDY; PAULA, 2013, p.11-12). Por isso, Roquete-Pinto é considerado o pai da radiodifusão no país.

conteúdos de história, usa-se a música para decorar fórmulas de química. Em exposições na escola, além da utilização de filmes como instrumento facilitador para os conteúdos das matérias, é bastante corriqueira sua apropriação na abordagem de temas gerais.

Mônica Fantin afirma que “é comum observarmos os filmes na escola usados como pretexto para o desenvolvimento de certas atividades, sobretudo com crianças, que após assistirem ao filme devem desenhar, escrever, dramatizar [...]” (2006, p.147). Para a pesquisadora, isto não representa necessariamente um problema, já que o cinema possui um grande potencial pedagógico nos processos de aprendizagem, no entanto, ela previne, afirmando que:

[...] o problema é quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso, como ocorre na maioria das vezes. E é nesse limiar entre o uso “escolarizado” que restringe o cinema a um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares que situo a importância de redimensionar o caráter instrumental do cinema (2006, p. 147-148).

O próprio Napolitano, apesar de apresentar em seu livro várias possibilidades do cinema enquanto instrumento, afirma que “[...] seria interessante que o professor não se limitasse à *história* do filme (o que está sendo narrado), mas que tentasse abordar alguns aspectos da linguagem cinematográfica (como está sendo narrado, por exemplo)” (2006, p.38, grifo do autor).

Já teóricos como Alain Bergala, sobre a prática de instrumentalização do cinema nas salas de aula, diz que tal procedimento “[...] consiste em escolher os filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de história ou de literatura” (2008, p.38). Ele não vê pontos positivos nestas ações.

Aqui, gostaríamos de deixar claro que, independente de como é realizado a fruição e a prática do cinema na escola, ela vem acontecendo. E os benefícios que esta presença pode trazer aos estudantes são inúmeros, seja enquanto meio ou fim. Quanto ao fato do cinema conseguir ilustrar determinados conteúdos das diferentes disciplinas, apesar das ideias contrárias de alguns, lembremos que nos preceitos da mídia-educação, além de educarmos para os meios e através deles, também o fazemos com eles. Não podemos negar a capacidade da imagem, sobretudo, a cinematográfica, de acessar partes do cérebro e da memória que outros métodos utilizados na sala de aula não são capazes com a mesma eficácia. O que é visto na tela de projeção ou na televisão, recebe o *status* de real pelo espectador, de verídico. A isto, Christian Metz chama de impressão de realidade.

Mais do que o romance, mais do que a peça de teatro, mais do que o quadro do pintor figurativo, o filme nos dá o sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real, como percebeu Albert Laffay. Desencadeia no espectador um processo ao mesmo tempo perceptivo e afetivo de “participação” (não nos entediámos quase nunca no cinema), conquista de imediato uma espécie de credibilidade – não total, é claro, mas mais forte do que em outras áreas, às vezes muito viva no absoluto –, encontra o meio de se

dirigir à gente no tom de evidência, como que usando o convincente “É assim”, alcança sem dificuldade um tipo de enunciado que o linguista classificaria de plenamente afirmativo e que, além do mais, consegue ser levado em geral a sério (1972, p.16-17).

Um professor de história pode expor aulas sobre a segunda guerra mundial para seus alunos durante todo um semestre, mas talvez com um filme mostrando a perseguição nazista aos judeus como *A Lista de Schindler* (1993) de Steven Spielberg, o aluno tenha a real dimensão sobre o que foi o holocausto. O cinema possui esta habilidade de tornar presente o ausente a partir da imagem. É como se olhássemos para o mundo através de uma janela (a tela) e fôssemos testemunha ocular daquilo que aconteceu. Como diz Bazin em relação à fotográfica, mas facilmente empregado ao cinema,

[...] a objetividade da fotografia confere-lhe um poder de credibilidade ausente de qualquer obra pictórica. Sejam quais forem as objeções do nosso espírito crítico, somos obrigados a crer na existência do objeto representado, literalmente re-presentado, quer dizer, tornado presente no tempo e no espaço. A fotografia se beneficia de uma transferência de realidade da coisa para a sua reprodução (1991, p.22).

Assim, é como se o acontecimento (a segunda guerra mundial) fosse transportado à frente dos olhos do aluno, ou mesmo, o próprio aluno fosse conduzido ao *front* de batalha, sendo mais um personagem real do acontecimento histórico. A palavra e o relato podem nos transmitir conceitos e informações, no entanto, a imagem fílmica consegue nos conduzir à situação, e embora, desprovidos do conceito e da informação, somos impactados pela ação e pelo acontecimento.

Por isto, uma simples exibição sem uma mediação adequada pode, em algumas situações, ser prejudicial ao processo pedagógico. Quando a imagem é apresentada ao aluno, este deve estar ciente de que o que é visto é fruto do olhar do autor, ou seja, como qualquer discurso artístico, a obra expressa um ponto de vista particular. O *status* de realidade que o cinema possui é extremamente útil para ilustrar determinados conteúdos em sala de aula, no entanto, é a partir do estudo do cinema enquanto linguagem artística (como veremos mais à frente) que o aluno poderá assistir às muitas imagens (do cinema, da televisão, da publicidade) de forma crítica. Para isto, é necessário frisar a importância da formação do professor acerca da abordagem do filme enquanto arte, com seus respectivos códigos e potencialidades.

Uma segunda proposta de ensino do cinema, segundo Bergala, diferentemente desta abordagem instrumentalizadora, funciona a partir de uma visão languageira. Seria o ensino do cinema contemplando aspectos da linguagem cinematográfica, em muitos casos, voltado apenas a uma formação densa e específica de profissionais do mercado audiovisual. O excesso no uso de termos técnicos, na análise e decodificação da produção de sentidos concebidos pelo filme, e de conhecimentos exageradamente aprofundados da gramática cinematográfica, não representam um ganho para o cinema no contexto da escola. “O linguagismo amputa o cinema de uma de suas

dimensões essenciais, que o distingue de outras artes, a de representar a realidade através da realidade” (BERGALA, 2008, p38).

De acordo com muitas correntes da arte/educação, a função das aulas de arte na educação básica não é formar profissionais de arte. Esta abordagem linguageira pode ser muito perigosa, no sentido de transmitir conteúdos extremamente técnicos, deixando as aulas de cinema vazias, sem acrescentar ao que realmente interessa na formação de um aluno de ensino fundamental ou médio: proporcionar e incentivar o exercício da consciência crítica para viver em sociedade, ampliar não apenas suas habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, sua leitura de mundo, sua compreensão e interpretação do universo onde ele está inserido. Não somos contrários aos processos de ensino/aprendizagem que beneficiam também uma formação técnica para o aluno no campo de trabalho, sobretudo no ensino médio. Contudo, o objetivo principal do ensino de arte, de cinema e de todas as outras disciplinas no ensino básico, não é a profissionalização. Para isto, existem outras modalidades.

Bergala nos aponta uma terceira abordagem, a qual ele defende em suas teorias sobre o cinema na escola: o ensino de cinema como arte. “A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-la como alteridade. Nada mais estrangeiro como a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência” (FRESQUET, 2013, p.40).

Explicando melhor tais propostas, Bergala pretende apresentar os filmes (aqueles de indiscutível valor artístico) ao aluno enquanto obras de arte, elementos que compõem o patrimônio cultural da humanidade, resultados da visão de um artista. O aluno deve entrar em contato com estes filmes a partir de um olhar de alteridade, como se o cinema tivesse a capacidade de transportar este aluno a outro lugar, ele aprende pelo olhar do outro. Vivenciar a experiência do outro, abrindo mão de sua condição individual por meio da alteridade. Ernst Fischer fala que esta ação também pode ser proporcionada pela arte. Para que o indivíduo se torne completo, ele precisa interagir com o universo fora dele. O autor afirmar que:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como um todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (2002, p.13).

Além disso, segundo as ideias de Bergala, o aluno deve ser instigado a exercitar suas capacidades criativas. O que o autor propõe é a recriação do filme pela visão da criança ou do jovem, mesmo que apenas enquanto um exercício mental. Quando uma cena ou uma sequência é exibida ao aluno, ele deve se perguntar de que outras formas o diretor poderia ter filmado aquele

determinado trecho. Se ele (o aluno) filmasse aquela mesma sequência, que outras possibilidades seriam possíveis? Que outras decisões ele tomaria? Com isso, a partir da análise de filmes completos, ou mesmo partes escolhidas pelo professor, o estudante entra em contato com a arte cinematográfica por uma abordagem que Bergala chama de **Análise de criação**. Esta deverá caminhar inevitavelmente a uma **pedagogia da criação**.

#### **4.4. A análise de criação e a pedagogia da criação**

Bergala afirma que a análise de criação é uma etapa no processo de ensino/aprendizagem que pode acontecer mesmo antes da passagem ao ato, ou seja, das práticas de filmagem. Esse tipo de análise, segundo o autor, se diferencia de outras formas de leituras fílmicas como a análise clássica (que se restringe apenas a compreender, decodificar, ler o filme). A análise de criação tem como finalidade preparar o espectador para a criação cinematográfica. Para a abordagem dessa análise, Bergala elenca cinco elementos. São eles:

[...] os componentes fundamentais do gesto de criação cinematográfico (a eleição, a disposição e o ataque), as condições reais da tomada de decisão pelo cineasta; a questão nodal da totalidade e do fragmento, a questão do encontro do “programa” com a realidade da filmagem, a questão enfim da negatividade que opera no ato de criação. (2008, p.128).

O primeiro elemento diz respeito às três operações (mentais e também físicas) básicas na realização da filmagem: a eleição, a disposição e o ataque. Quando filmamos, escolhemos o que deve ser filmado, escolhemos os atores, a história, os cenários e as locações. E mesmo na edição, dentre várias tentativas da mesma filmagem, optamos pelas melhores. Na disposição, posicionamos os elementos da cena (atores, objetos), uns em relação aos outros. No programa de edição, escolhemos a disposição de uma cena filmada em relação à outra, criando a cronologia da história. Por fim, no ataque, escolhemos os ângulos para realizar a filmagem, a distância da câmera em relação aos atores, e mesmo a duração de cada filmagem no momento da edição. No contexto da escola, o aluno pode começar escolhendo a disposição dos atores na cena e depois posicionar a câmera. Se preferir, ele pode realizar a ação inversa, iniciar escolhendo como será o ataque e depois, a disposição dos atores.

No segundo elemento, Bergala fala da tomada de decisões pelo cineasta. Esta ação está intimamente ligada às questões logísticas e temporais da produção de um filme. Os cineastas profissionais filmam a partir de cronogramas muito fechados. Nem sempre eles possuem liberdade para tomarem todas as decisões de forma totalmente racional, realizar todas as escolhas completamente conscientes. O tempo na realidade do *set* de filmagem não permite isso. Da mesma

maneira, quando vamos filmar em uma realidade da escola, o aluno não dispõe de todas as condições ideais necessárias à filmagem.

São gloriosas as limitações do cinema, e muitas vezes aquelas dos alunos no âmbito escolar em que o tempo também é o produto mais raro, sobretudo no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Às vezes, os alunos têm apenas uma tarde para rodar o filme, porque foi a única que se conseguiu arrancar ao cronograma já bem apertado da turma. Excepcionalmente, portanto, a situação no meio escolar não se encontra tão distante das condições do cinema (BERGALA, 2008, p.150-151).

O terceiro elemento é o aspecto do filme ligado ao fragmento e a totalidade. Para Bergala, apesar da construção do filme ser realizada a partir de um trabalho coletivo, a criação cinematográfica vem de apenas uma pessoa, o cineasta. É dele a responsabilidade da criação artística, as decisões e escolhas. Ele deve fazer com que cada fragmento do filme (as sequências, a fotografia, a montagem, a interpretação dos atores) dialogue e se harmonize com o todo. O resultado final do filme não deve parecer uma colcha de retalhos. O cineasta pode não ter em mente, inicialmente, cada fragmento do filme, mas ele deve ter uma noção de sua totalidade.

Quanto ao quarto elemento, existe uma diferença fundamental entre o programa da cena e a encenação propriamente. Na criação do filme, o cineasta pode seguir exatamente o programa (o roteiro criado anteriormente), resultando em filmes excelentes ou completamente asfixiados pelo excesso de controle imposto pelo que foi pré-fixado no roteiro. O filme pode ser criado ainda em um processo de semi-improvisação, o cineasta se baseia apenas em esboços do enredo, das cenas, dos diálogos. De acordo com Alain Bergala, a criação em cinema, “[...] se situa quase sempre entre esses dois extremos, sobretudo em situação escolar em que o controle maníaco é irrealista e decepcionante, dada a precariedade do tempo e dos meios disponíveis” (*ibid.*, p.155).

Por último, o autor fala da negatividade e do não-lógico nos filmes e nos processos de filmagem. O professor pode conduzir uma sessão de exibição à turma, mostrando várias adaptações de um mesmo filme dirigidas por diferentes cineastas. Na análise das cenas, a turma verá que esses cineastas filmaram as sequências de formas distintas, utilizando diferentes enquadramentos e movimentos de câmeras, a partir de um mesmo roteiro. Dessa forma, o artista, apesar de em determinadas situações se apegar a questões lógicas e acadêmicas da linguagem cinematográfica, pode realizar suas obras partindo da pulsão de criação e da escolha não-lógica. “Essa parte ilógica e pulsional, que pode parecer negativa e agir contra a cena, integra o ato de criação, se este não for completamente ‘asseptizado’ ou submetido às leis do consumo” (*ibid.*, p.166). Dessa forma, Bergala explica que a escola, “[...] se quiser abordar o cinema como arte, tem que livrar-se uma vez por todas da velha ideia escolástica de que há um bom modo, e um só, de se dizer alguma coisa e de se filmar uma cena, ou um plano, no cinema” (*ibid.*, p.162).

Todas essas ações tem intenção de levar o aluno da análise do filme ao ato de criação, à produção de filmes pelas suas próprias mãos. Essa abordagem é feita pelo professor a partir de uma pedagogia da criação. A análise de criação, no entanto, não está desassociada dessa pedagogia da criação. O exercício de analisar as possibilidades de criação de um determinado cineasta baseado nas três ações mencionadas, a eleição, a disposição e o ataque, por exemplo, funcionam tanto para isso quanto para passagem ao ato de filmar. O aluno reflete sobre as escolhas feitas pelo cineasta do filme analisado e as outras possibilidades de criação possíveis do mesmo filme, mesmo que o faça ainda como um exercício mental. Depois ele terá que tomar suas próprias decisões na criação de seu filme. Todas essas ações fazem parte das práticas da pedagogia da criação defendida por Bergala.

Suas ideias foram implantadas primeiramente no sistema educacional francês. Posteriormente, aos poucos, foram inseridas no Brasil, sobretudo, por meio de estudos acadêmicos e pesquisas de programas de pós-graduações. Como temos visto ao longo desta pesquisa, em suas proposições, o autor pede para que o cinema seja visto na escola a partir de um viés artístico. Apesar disso, o diálogo no universo acadêmico brasileiro entre as ideias da pedagogia da criação de Bergala e os estudos da arte/educação ainda é bastante tímido. Contudo, é possível encontrar algumas formulações unindo os dois campos. Nas afirmações abaixo, Adriana Fresquete e Fernanda Omelczuk nos explicam que:

Segundo Cohn (2013), a metodologia de trabalho do professor francês encontra pontos de convergência nos estudos e propostas contemporâneos de Arte-Educação, especialmente no que tange à Abordagem Triangular de Barbosa (2012) e às ações de ver, contextualizar e fazer. Ao pensar a aproximação da obra de arte pela leitura, pela contextualização e pelo fazer, Barbosa (2012) afirma a natureza tríplice da arte como linguagem, como produto social e como criação humana, todos passíveis de aprendizagem, reflexão e crítica - tarefas do educar. A arte, portanto, é um conhecimento que contempla tanto aspectos sensíveis quanto intelectuais (2016, p.416).

Além disso, apesar de muitas nomenclaturas serem divergentes, uma grande quantidade de significados pode ser compartilhada. Sessões de cinema na escola, seguidas de uma mediação, nada mais são que atividades ligadas à prática da educação estética. Assim como propostas nas quais o aluno é incentivado a produzir seus próprios filmes são vivências do âmbito da educação artística.

Quanto a este último quesito, o do cinema enquanto prática da educação artística (do fazer), ainda é algo extremamente novo. Sabemos que as atividades escolares voltadas à produção artística na perspectiva do cinema, até bem pouco tempo eram consideradas inviáveis. O exercício da criação cinematográfica sempre esteve voltado ao mercado profissional, raras e poucas eram as exceções. O que realmente mudou este panorama foi o avanço tecnológico e a acessibilidade que a população passou a ter aos meios de produção e difusão de conteúdos audiovisuais, permitido pelas novas tecnologias digitais.

Desta forma, o ensino de cinema no âmbito da produção em sala de aula nunca dialogou até então com as teorias e abordagens metodológicas contemporâneas da arte/educação como área de conhecimento científico. Tomemos como exemplo a Abordagem Triangular, atividades como sessões de cinema na escola, há tempos, são realidade, assim, contemplando as dinâmicas da leitura de obras cinematográficas e sua contextualização. Já uma prática completa da Abordagem Triangular, com o fazer em cinema, nunca foi possível (ou em raríssimas experiências) sem a chegada das novas tecnologias. O próprio Bergala afirma que só é possível aprender cinema com o exercício corporal de manejar uma câmera, de analisar a iluminação do espaço filmado ou de representar na frente dos equipamentos. Ele insiste que:

[...] a passagem ao ato é indispensável. Há algo de insubstituível nesta experiência, vivida tanto no corpo como no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. Não se aprende a esquiar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os relevos da decida, a velocidade, o medo e a alegria (2008, p.171).

Desta forma, o cinema em ambientes educacionais como atividade de fruição (educação estética), já tem sido bastante realizado, além de acompanhado de muitas pesquisas. Já no âmbito da produção cinematográfica no contexto escolar, as experiências são extremamente recentes, sendo ainda necessários muitos estudos para que possamos realizar um processo de ensino/aprendizagem em artes (cinema) consciente, significativo para o aluno e, sobretudo, completo. Cohn considera,

[...] o eixo *fazer*, no tripé *ver*, *contextualizar* e *fazer*, como etapa fundamental para a vivência e a compreensão da arte. É a partir do fazer, do vivenciar, que os significados se revelam, pois "nada tem sentido se não é sentido", como sugere a lendária frase de Spinoza. O *sentido* é o vivido, o que é experienciado pela individualidade do próprio corpo, o que perpassa a subjetividade do ser. Através do fazer artístico e da fruição da arte (assim como da recepção fílmica, como defende Bergala), a subjetividade do aluno é tocada e provocada, mas é apenas no *fazer* que surge a possibilidade de ela expressar-se para além da linguagem verbal. O fazer permite ao aluno entrar em contato com a criação de forma concreta e matérica, estimulando sua percepção e sua reflexão sobre as questões formais inerentes ao fazer/pensar arte. A pedagogia da criação, como defende Bergala, se dá tanto no fruir como no fazer: ambos são indispensáveis ao processo de aprendizagem da Arte, mas o *fazer*, o *colocar a mão na massa*, a *passagem ao ato*, revelam-se, após a reflexão e a análise, como um segundo espaço de transbordamento do que não se pode traduzir apenas em palavras, mas plasticamente, aprofundando e trazendo para outra dimensão o processo criativo-imaginativo (2013, p.186-187, grifos da autora).

Assim, como aprender cinema apenas assistindo a filmes? Sabemos que tais vivências são essenciais na formação do aluno. A leitura e contextualização das obras cinematográficas devem fazer parte de qualquer proposta pedagógica de ensino do cinema, no entanto, pode “existir uma pedagogia centrada na criação tanto para a recepção dos filmes, quanto para a prática do fazer cinema na escola” (FRESQUET, 2013, p50), ou seja, é também necessário e fundamental fazer cinema no ambiente escolar.

#### 4.5. Das dificuldades às possibilidades

Sabemos, no entanto, que tal tarefa não é fácil. Um trabalho prático desta natureza requer uma série de recursos como câmeras, microfones, iluminadores e outros itens de difícil acesso à realidade escolar. Além disso, o ambiente da escola, na grande maioria dos casos, é pouco favorável a tais experiências. Os espaços, em geral, são impróprios, barulhentos, com dimensões reduzidas e salas pouco adequadas. Por fim, como conduzir isto com turmas de trinta a cinquenta alunos?

Sabemos, contudo, que estes problemas não afetam unicamente as aulas de cinema nesta perspectiva prática, mas também qualquer vivência baseada no fazer em artes. São questões que afligem os professores de teatro, de dança, de música, assim como os de outras disciplinas que desejam tentar algo além dos quadros e pilotos. Pensemos o quanto seria interessante uma aula de química ou biologia dentro de um laboratório equipado com microscópios, tubos de ensaio, pipetas. A realidade educacional brasileira, mesmo com os últimos avanços na educação nacional, ainda necessita de atenção. Quantas escolas não possuem quadras poliesportivas para as aulas de educação física? Quando existem os professores com uma devida formação, para muitos, já é uma vitória.

Não nos cabe aqui, no entanto, adentrar nestas questões. Apesar das deficiências, sabemos que existem muitos profissionais de educação que tentam realizar seus trabalhos da melhor forma. Se há dificuldade, o que nos resta é encontrar as alternativas e incentivar a realização de tais práticas nas escolas. Neste sentido, Moran nos lembra que:

As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos (MORAN In MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.41).

Assim, se não temos câmeras profissionais, existem hoje outras opções. Câmeras menores domésticas, amadoras, e até mesmo os *mobiles* multifuncionais, os famosos e tão polêmicos na escola, aparelhos de celular. Para alguns estudiosos de tecnologia, o equipamento talvez não seja a melhor alternativa em um trabalho de cinema, mesmo no contexto escolar, contudo, podemos sim, fazer uso deles como ferramentas em práticas na pedagogia da criação. A qualidade de imagem dos *smartphones* (sobretudo os mais simples) realmente é deficiente quando comparada a imagens produzidas por câmeras profissionais ou semiprofissionais, mas em um processo de aprendizagem de elementos básicos da linguagem cinematográfica (planos, enquadramento, composição,

movimentos), o celular pode ser tão útil quanto uma câmera cinematográfica. A imagem produzida estará longe de apresentar o desempenho estético desejado e o aluno notará esta deficiência. O ideal é apresentarmos sempre uma imagem de qualidade a ele, tanto no exercício do ver (a fruição em sala de aula) quanto do fazer, no entanto, se é a única opção acessível, devemos sim usar.

Os aparelhos de celular trazem outros pontos positivos, a possibilidade de conectar microfones externos (alguns podem ser adquiridos a preços bastante acessíveis), a alteração de configurações como a quantidade de quadros por segundo gravados (*frames*) ou o tamanho e qualidade dos arquivos gerados (*bitrate*<sup>31</sup>). Outra questão que podemos usar a nosso favor com os *mobiles* está no processo de pós-produção. Os alunos podem realizar a edição dos trabalhos utilizando os pequenos aparelhos, existem muitos aplicativos capazes de fazer cortes, juntar arquivos, inserir efeitos e uma série de outras ações. Assim como acontece com o aparelho de celular ao filmar (comparando-os às câmeras profissionais), dificilmente estes aplicativos chegarão ao desempenho e a precisão de um programa de edição profissional como o *Adobe Premiere* ou o *Finalcut*, e de uma ilha de edição potente, contudo, os elementos básicos necessários para um trabalho de montagem cinematográfica estarão lá.

Desta forma, planejamos sempre no campo das ideias e adequamos nossos pensamentos à realidade que nos cerca. Na verdade, este deve ser o primeiro passo para fazer cinema dentro da escola. Partimos da utopia, do desejo, para o que realmente pode ser feito. E salientamos que, apesar dos esforços, das adversidades, é possível realizar um projeto de educação em cinema em uma perspectiva prática na escola, além de ser algo extremamente lúdico e gratificante, tanto para os alunos quanto para os professores. Sabemos de todos os problemas que acontecem no ambiente da escola, sobretudo, a pública, que afetam diretamente a autoestima dos agentes envolvidos (educadores, estudantes, coordenadores, gestores) e que abordagens como estas não trarão soluções automáticas a todas estas problemáticas. No entanto, elas podem proporcionar um melhor ambiente de trabalho e aprendizagem para todas estas pessoas envolvidas, além de contribuir de forma substancial para a educação de nosso país, tão carente de novas ideias e iniciativas que, de fato, façam diferença na formação de nossos estudantes.

---

<sup>31</sup> *Bitrate* ou *Bit Rate* é a taxa ou fluxo de *bit* que é gerado, dentro de uma escala de tempo, em um arquivo de áudio ou vídeo. Ele pode ser medido em *bit* por segundo (bps), *kilobit* por segundo (kbps), *megabit* por segundo (mbps) ou *gigabit* por segundo (gbps). Quanto maior é esta taxa de *bit*, melhor será a qualidade da imagem ou do som. No entanto, arquivos com uma taxa muito elevada ocupam mais espaços na memória de armazenamento das máquinas e talvez necessitem de um maior processamento para que os arquivos sejam exibidos.

## **CAPÍTULO 5 - RELATOS DA PRÁTICA DE CINEMA NA ESCOLA: resultados e análises de uma pesquisa participante**

### **5.1. Apresentando e discutindo a pesquisa**

Neste capítulo, iremos descrever como se deu nossa pesquisa dentro da instituição educacional escolhida. Vamos expor as dificuldades encontradas, assim como apresentar os acertos. Realizar tais experiências no ambiente da educação formal, por si só, já traz “um elemento perturbador dentro da instituição” (BERGALA, 2008, p.30). Estudar cinema em uma perspectiva do fazer, da criação de obras audiovisuais, do manuseio e experimentação de objetos (câmeras, microfones), trazem diversos impactos a todos os envolvidos neste processo, gestores, coordenadores, funcionários, mas, sobretudo, professores e alunos. Grandes ganhos podem surgir como aprendizagem para o educando, além de estimular um sentimento de satisfação a todos. Entretanto, como elemento perturbador, grandes desgastes podem aparecer ao longo do caminho, já que não se trata de uma tarefa simples.

O que vamos relatar é uma experiência em cinema no contexto escolar, na perspectiva do fazer, seguindo os preceitos da pedagogia da criação já apresentada. Ela foi realizada no contra turno das aulas do ensino fundamental e como um curso à parte da matriz curricular, contudo, dentro do regime da educação formal, visto que o aplicamos no ambiente da escola, com professor e alunos da instituição. Algumas características deste formato diferem das da sala de aula normal. O primeiro aspecto distinto encontra-se na duração da vivência. Enquanto o regime de aprendizagem em disciplina dura o ano letivo inteiro, nosso curso foi planejado para acontecer em dez encontros, contendo duas horas semanais, entretanto, devido a algumas questões de ordem maior à nossa vontade, tivemos que reestruturar alguns tópicos e diminuir sua duração. O segundo aspecto está no número de alunos. Optamos por onze, haja vista a impossibilidade de conduzir aulas de natureza prática com um número muito maior como na estrutura curricular convencional.

Os estudantes foram escolhidos por professores e coordenadores da escola. São alunos de duas turmas do oitavo ano e outras duas do nono. Optamos por estudantes um pouco mais velhos, no entanto, acreditamos que é perfeitamente possível realizar um curso de cinema nesta perspectiva para alunos menores, desde que a linguagem, os conteúdos e os exercícios sejam planejados e adequados especificamente para a faixa etária<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Em experiências anteriores, constatamos em públicos ainda mais jovens (12 a 13 anos) que a prática da criação em cinema funciona tão bem quanto essas ações para públicos mais velhos. Contudo, para a criança menor, o valor lúdico das experiências é maior. Ela talvez encare essas aulas como um momento de diversão na escola. Manejar câmeras e falar na frente delas é uma forma de recreação para estes alunos. Desta forma, conteúdos técnicos mais fechados podem não ser tão indicados, assim como uma continuidade nos tópicos não funcionem tão bem. Neste caso, as aulas acontecerão melhor em um caráter episódico, com início, meio e fim, e mais independentes das aulas seguintes.

Quanto aos critérios de seleção dos participantes, eles se deram, sobretudo, observando a disponibilidade e o interesse dos inscritos, já que as aulas foram realizadas em contra turno. Nem todos possuem horários disponíveis, alguns fazem outros cursos ou cuidam de parentes no turno contrário ao que estudam. Quanto ao critério de interesse, muitos demonstraram disposição, neste caso, escolhemos os alunos que se mostravam mais participativos nas aulas da matriz curricular normal. Entendemos que talvez este não seja o melhor critério. Possivelmente, o aluno que mais necessite de vivências como estas seja aquele que causa mais “problemas” nas disciplinas convencionais, contudo, tivemos que fechar o corpo discente em tempo hábil. O ideal seria que todos os alunos da escola participassem, no entanto, como já foi mencionado, pela natureza e dificuldade do trabalho, infelizmente, apenas uma pequena parcela foi contemplada.

Como conteúdos e atividades, nos baseamos em proposições de alguns cursos de cinema e vídeo existentes em universidades, cursos técnicos ou cursos livres, além de manuais e livros de filmagem com enfoque teórico/técnico, contudo, adequados à proposta pedagógica e ao perfil e idade dos estudantes. Selecionamos o que poderia ser essencial na aprendizagem da linguagem cinematográfica, sobretudo, na perspectiva do fazer<sup>33</sup>.

Desta forma, quanto aos conteúdos, optamos por dividir o curso em cinco grandes áreas de conhecimento em cinema: os elementos teóricos, os elementos de cinematografia, os elementos narrativos, o trabalho de ator e os elementos de montagem. A primeira área diz respeito aos aspectos da teoria do cinema. Apesar do caráter prático do curso, achamos necessário reservar momentos para abordar questões teóricas acerca da arte cinematográfica, aspectos históricos e momentos para assistir aos vídeos produzidos em sala de aula. A segunda área de conhecimento é referente aos aspectos de filmagem em si, os conhecimentos ligados à captação de sons e imagens, de lidar com a iluminação. A terceira área aponta os elementos narrativos textuais, ou seja, a criação de roteiros para a cena. Na quarta, temos todo trabalho de filmagem centrado nos aspectos da atuação para a câmera por parte dos alunos. Por fim, a quinta área são os elementos de montagem, os conhecimentos acerca dos processos de edição de sons e imagens na pós-produção.

Apesar de escolhermos dividir a aprendizagem nestes cinco aspectos, eles não devem ser tratados como elementos isolados sem conexão. Durante uma aula de planificação (elementos de cinematografia), os conhecimentos de narrativa e montagem, assim como os aspectos históricos, estão presentes. Optamos por este caminho por acreditar que, pedagogicamente, seria mais eficaz para a aprendizagem do aluno, assim como também, facilitaria bastante no planejamento e na operacionalização do curso.

---

<sup>33</sup> Alguns livros utilizados como base para organização dos conteúdos técnicos da oficina foram *On Camera* de Harris Watts (1990), *50 Anos de Luz, Câmera e Ação* de Edgar Moura (1999), *Técnicas de Edição para Cinema e Vídeo* de Ken Dancynger (2003), *Manual do Roteiro* de Syd Field (2001).

Quanto aos conteúdos, sabemos que não é possível contemplar tudo que desejamos sobre cinema em um período tão curto. Assim, nosso intuito foi proporcionar aos alunos um primeiro contato com as práticas empregadas na criação de filmes, que eles se apropriassem do conhecimento em artes, das tecnologias da informação e comunicação e pudessem agregá-los a sua realidade, integrá-los às suas vidas.

Por fim, como metodologia utilizada em nosso trabalho, realizamos uma pesquisa participante, onde o pesquisador está inserido dentro do universo observado. A escolha desta abordagem, como indica o professor Roberto Jarry Richardson (2012, p.261), nos permitiu compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária dos alunos, algo que seria mais difícil se optássemos pela pesquisa não participante. Como afirma o teórico:

[...] A grande vantagem da observação participante diz respeito à sua própria natureza, isto é, ao fato de o pesquisador torna-se membro do grupo sob observação. Isto significa que as atividades do grupo serão desempenhadas naturalmente porque seus membros não apresentarão inibições diante do observador, nem tentarão influenciá-lo com procedimentos que fujam ao seu comportamento normal, já que deve apresentar um nível elevado de integração grupal pelo fato de os membros esquecerem ou ignorarem que há um “estranho” entre eles (RICHARDSON, 2012, p.262).

Obviamente que mesmo como parte do grupo, havia uma diferenciação entre professor e alunos. No entanto, acreditamos que essa distinção não deva estar presente enquanto relação coercitiva que apenas serve para distanciar ambos os lados. Mesmo exercendo papéis diferentes, nossa postura enquanto professor sempre procurou se posicionar como mais um membro do grupo, que mesmo sendo responsável por viabilizar e conduzir as experiências de ensino/aprendizagem durante as aulas, executou em diversos momentos as mesmas tarefas que os alunos, reforçando nossa posição como também integrante do grupo.

Como ferramentas empregadas, fizemos uso do diário de bordo, assim como registros fotográficos e audiovisuais. Os materiais (filmes) produzidos pelos alunos também foram estudados a partir de técnicas de análise fílmica, para que pudéssemos comparar os resultados práticos com os conteúdos transmitidos durante as aulas. O olhar do pesquisador, apesar de estar inserido no processo, deve ser fundamental também para compreender, de forma crítica, as *nuances* surgidas em toda a experiência.

## 5.2. Elementos teóricos do cinema

A primeira aula aconteceu no dia sete de outubro no semestre letivo de 2016.2. Trabalhamos alguns conteúdos básicos da história do cinema como a sua criação pelos irmãos Lumière e sua primeira exibição pública no *Grand Café* na França. Quando falamos da lenda de que a plateia ficou

assustada, achando que o trem iria sair da parede na apresentação do filme *A Chegada do Trem na Estação* (1895), os alunos zombaram bastante daqueles espectadores. Para eles, talvez seja difícil compreender que algo tão corriqueiro como as projeções que eles veem hoje nos *multiplex*, pudesse causar tamanha estranheza àquele público. Perguntei à turma: o que vocês achariam de uma tela de celular que pudesse ser dobrável como uma folha de papel? Como vocês iriam reagir se tivessem algo tão exótico em mãos? Era como os primeiros espectadores se sentiam em relação ao cinema. A contextualização em arte (neste caso, em cinema), se faz importante nestes aspectos, para que o aluno compreenda que a relação da imagem cinematográfica com o homem do final do século XIX era completamente diferente da nossa hoje. Apesar disso, Ana Mae nos diz que:

Não adotamos um critério de história da arte objetivo e cientifizante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Sabemos que em história da arte, é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época, mas analisar as características formais do objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significado em si mesma (2009, p.39).

Um segundo assunto abordado girou em torno de como funcionava o cinema (em termos mecânicos) e quais são seus suportes. Para tentar ilustrar o que era o filme cinematográfico (a película enquanto suporte), pedimos aos alunos para que se lembrassem dos filmes fotográficos, tão comuns em nossos lares há alguns anos. Alguns não sabiam do que se tratavam e nunca tinham visto um negativo. Desenhemos uma película no quadro e seus fotogramas (*frames*) e assim, explicamos que a rápida progressão dos *frames* é que gera a ilusão de movimento no cinema. Não existe movimento nos filmes, mas sim, a impressão dele por meio de um fenômeno ótico chamado persistência da retina, que nada mais é que um “*defeito* que têm os olhos de reter durante algum tempo a imagem que é neles projetada” (MACHADO, 1997, p.19). Não utilizamos termos científicos para não assustar, no entanto, é interessante para o aluno, entender como surgiu a ideia de criar movimentos a partir de fotografias. Seria pertinente também ter as películas fotográficas a nossa disposição para que ficasse melhor ilustrado aos alunos. Apesar disso, a turma pareceu compreender facilmente que a sucessão rápida das imagens, assim como a persistência delas em nossa visão, é o fator fundamental para fazer com que o cinema aconteça enquanto tecnologia.

Após isto, perguntamos quantos *frames* são necessários para termos um segundo de cinema? Depois de arriscarem algumas respostas, explicamos que um segundo do filme é construído com vinte e quatro fotogramas. A próxima pergunta foi “e um minuto?”. Com alguns cálculos rápidos utilizando o celular, chegaram ao resultado de mil quatrocentos e quarenta. Neste momento, toda a turma se espantou. Perguntamos, “imaginem duas horas de filme?”. Pedimos então que os alunos imaginassem os gastos em película da criação de um filme de duas horas, se cada segundo custasse, hipoteticamente, R\$ 30,00?

Em seguida, explicamos a diferença entre cinema e vídeo analógico. O segundo guardava as informações em fitas de vídeo. Mais uma vez, poucos conheciam ou já tinham visto as antigas VHS. Alguns disseram que em suas casas ainda restavam algumas poucas esquecidas pelos cantos, mas que nunca as viram funcionando. Explicamos que o que assistíamos na televisão era vídeo, mesmo quando se tratava de um filme, e que ao invés de vinte e quatro *frames*, o vídeo e a televisão costumavam utilizar trinta<sup>34</sup>. Falamos também do vídeo digital. A principal característica destacada pelos alunos acerca do digital é a grande capacidade de armazenamento do material, seja vídeo ou fotografia, além de gerarem um menor gasto financeiro.

Por fim, antes de trabalharmos um conteúdo prático de filmagem, foi necessário apresentar à turma o conceito de plano cinematográfico e quais tipos de enquadramentos podem existir em um filme. Existe certa confusão sobre a definição de plano e enquadramento, tais conteúdos precisam estar claros para o educador. Assim:

[...] Em um certo número de expressões, a palavra “plano” é considerada substituto aproximativo de “quadro” ou “enquadramento”. É o caso de todo o vocabulário da escala dos planos, ou na expressão “plano fixo”, que designa uma unidade de filme durante a qual o enquadramento permanece fixo em relação à cena filmada (é o “contrário” do “movimento de câmera”) (AUMONT e MARIE, 2003, p.230).

Ou seja, o plano é o elemento básico de um filme, é a menor unidade da cadeia fílmica (METZ, 1972, p.85), o que acontece entre o momento em que apertamos o *REC* da câmera e paramos de gravar. No filme pronto, o plano estará entre cada corte. Já, o que costumamos chamar de plano é enquadramento. É o recorte daquilo que é captado pela câmera. Podemos escolher se vamos filmar o ator de corpo inteiro, da cintura para cima ou apenas seu rosto. Cada escolha de enquadramento provocará uma intenção diferente para quem assiste. Isto tudo é explicado para o grupo de alunos.

Os enquadramentos mostrados na primeira aula são: o plano geral, o plano conjunto (ou americano), o médio, o *close up* (WATTS, 1990, p.158) e o plano detalhe<sup>35</sup>. Existe uma série de divergências quanto às nomenclaturas utilizadas nos enquadramentos, elas variam bastante de acordo com as escolas cinematográficas. O médio para algumas delas, diferentemente do conceito que empregamos, enquadra o corpo inteiro do ator. Optamos por estas definições por dois motivos: são algumas das mais conhecidas e difundidas; para alunos com a idade que a turma apresenta, acreditamos que seria mais simples para o entendimento geral. Na segunda aula (14 de outubro),

<sup>34</sup> O *frame rate* (ou cadência) do vídeo utilizado na televisão brasileira e em outros países como os EUA, funciona a uma taxa de 29,98 *frames* por segundo. Costumamos arredondar este valor para 30 *frames*, contudo, o número real é o anterior.

<sup>35</sup> O plano geral enquadra os personagens de corpo inteiro. O plano conjunto (também chamado de plano americano) enquadra dos joelhos para cima enquanto o plano médio, da cintura. O *close* (ou *close up*, ou ainda, primeiro plano) enquadra apenas o rosto do personagem. Por fim, o plano detalhe enquadra uma parte específica do corpo como o olho, a mão. Ele pode se concentrar também apenas em objetos.

acrescentamos ainda outros tipos de enquadramentos como o *plongée* e *contra-plongée*<sup>36</sup>, além de alguns movimentos de câmera como o *travelling* e a panorâmica<sup>37</sup>. Conceitos como a diferença entre plano e *take*<sup>38</sup> e o uso da regra dos terços<sup>39</sup> estiveram presentes também na segunda aula. Acreditamos que todos estes conteúdos de cunho mais teóricos são necessários, mesmo que apresentados de forma pouco aprofundada, para que o professor possa seguir para os exercícios de filmagem em si.

### 5.3. Elementos de cinematografia

Ainda em nosso primeiro encontro, fizemos alguns exercícios práticos, foram dinâmicas de planificação. Os alunos deveriam filmar uma pequena sequência fazendo uso de apenas dez a quinze planos. Foi sugerida coletivamente uma situação a ser filmada: uma primeira personagem mexe na bolsa de outra sem que esta seja vista, quando repentinamente, ela é surpreendida pela dona do objeto. Antes de realizar a filmagem efetivamente, eles deveriam se dividir em dois grupos e cada qual, planejar como seria a divisão destes planos. A ação exata de cada plano deveria ser escrita em um papel que serviria de base na hora da filmagem.

O teórico Alain Bergala não se mostra a favor de certos planejamentos prévios, explicando que algumas destas práticas podem tolher o aluno no momento da filmagem. Em relação a exercícios de planificação realizados antes da filmagem ou elaboração de *storyboards*<sup>40</sup>, o autor é bastante enfático ao afirmar que:

Se for mal compreendida, a prática do *storyboard* pode se revelar pedagogicamente desastrosa, sobretudo quando essa ferramenta vem atrapalhar a experiência da passagem ao ato, da qual ela pretendia afastar o medo. É preciso começar afirmando em alto e bom som que o *storyboard* é uma prática minoritária dentro do “verdadeiro” cinema; ele concerne sobretudo às grandes produções que exigem a construção de cenários em estúdios, efeitos especiais ou ainda a presença de várias equipes. Em condições normais, a maior parte dos cineastas faz ocasionalmente alguns esboços de planos, mas poucos chegam na filmagem com todos os planos minuciosamente pré-desenhados. Salvo quando submetido a

<sup>36</sup> *Plongée* e *contra-plongée* são termos que vem da escola francesa de cinema. O vocábulo significa “mergulhar” em francês. Neste caso, a técnica diz respeito à angulação da câmera dentro plano. No *plongée*, o personagem é visto abaixo da nossa linha dos olhos, no *contra-plongée*, é como se víssemos ele acima de nós. A relação dos dois planos podem ter várias significações como uma professora (em *contra-plongée*) reclamando com o aluno (em *plongée*).

<sup>37</sup> *Travelling* é um movimento de câmera onde ela segue uma determinada paisagem ou personagem da esquerda para direita ou vice-versa. É usado, costumeiramente, para colocar o espectador a par do ambiente. A panorâmica ou *pan*, é outro movimento parecido com o *travelling*, no entanto, a câmera gira em torno do próprio eixo, em movimentos circulares, geralmente em cima do tripé.

<sup>38</sup> *Take* ou tomada é uma tentativa de plano. O mesmo plano pode ser filmado várias vezes em um *set* (*take 1*, *take 2*, *take 3*). Algumas destas tentativas podem dar certo, outras não.

<sup>39</sup> A regra dos terços (também usada em fotografia) é uma forma de dividir o enquadramento em três terços iguais com duas linhas verticais. Em uma cena de diálogos entre dois personagens, alternando os planos de um para o outro, o personagem que estiver olhando para o lado direito deverá ocupar a primeira linha do enquadramento. O outro estará olhando para o lado esquerdo, então deverá estar na segunda linha, a da direita.

<sup>40</sup> *Storyboards* são esboços de planos e enquadramentos criados para servir de base na hora da filmagem. São como histórias em quadrinhos só com imagens, sem anotações de diálogos entre os personagens.

limitações muito rígidas, um cineasta começa seu dia de filmagem chegando à locação com algumas ideias básicas sobre os eixos e a decupagem, mas é somente *in situ*, em função do tempo de que dispõe e da realidade da filmagem tal como se apresenta no dia, que decide a decupagem da cena, seus eixos e quadros. É melhor ensinar, inicialmente, a aprender globalmente a cena, o espaço e suas limitações, os eixos principais, as escolhas de conjunto, para depois passar à decupagem plano a plano. Nenhum cineasta começa plano a plano (2008, p.194-195).

Reassaltamos, no entanto, que por mais que a filmagem possa ser planejada em sala de aula (a pré-definição de planos e enquadramentos), muitas modificações acontecem durante a dinâmica. O professor deve estar atento e aberto a estas possíveis alterações. Por outro lado, os exercícios não podem estar tão soltos, com ações excessivamente improvisadas. É necessário que existam fios condutores nos processos de aprendizagem, que o professor proponha problemas a serem resolvidos pelos alunos durante as práticas. A fala da pesquisadora Adriana Fresquet, ilustra um pouco esta questão:

Constatamos que o processo criativo não avança nem se diversifica tanto de aluno para aluno quando damos total liberdade para filmar. Promover um processo criativo que resultasse em produtos diferenciados nos guiou na busca de limites. E, paradoxalmente, sugerir categorias – uma cor, uma luz, um sentimento, por exemplo – acabou constituindo elementos facilitadores na criação (2013, p.111).

Já nas práticas da segunda aula, os alunos deveriam produzir uma filmagem, agora utilizando uma quantidade livre de planos, no entanto, diversificando os tipos de enquadramento, a movimentação da câmera e fazendo uso da regra dos terços. Da mesma forma da aula anterior, o roteiro trabalhado foi sugerido pelos alunos. Neste enredo, tínhamos duas amigas, a primeira queria contar um segredo, havia ficado com o namorado da outra. A sequência acabava com uma tapa no rosto, dada pela amiga traída. Esta tapa foi filmada numa angulação onde o espectador fica com a impressão do golpe ser verdadeiro, sensação reforçada por um efeito sonoro feito atrás da câmera por outros alunos com suas mãos.

Observamos que durante estas duas aulas, os alunos sentiram certa dificuldade em dar sentido à narrativa utilizando a junção dos planos. No exercício do primeiro encontro, o roteiro já tinha sido todo filmado sem sequer chegar ao oitavo plano (pedimos para filmarem de dez a quinze planos). Além disso, eles não conseguiram conectar de forma coerente um plano ao outro, gerando certo ruído na progressão da história. Em um primeiro plano, a personagem saía da sala, no seguinte, ela estava dentro do mesmo local.

Obviamente que estas observações não significam que o aluno não consegue compreender o funcionamento da linguagem cinematográfica.

O professor [...] deve aceitar a ideia de que é normal que as pessoas jovens ou muito jovens desenhem com perspectivas e elipses que não são as de um filme profissional adulto ou de uma emissão de televisão, e que contar uma história com imagens e sons, cuidar de sua

decupagem e encenação, ritmos e significações, implica uma extraordinária complexidade que, naturalmente, demanda anos de maturação (BERGALA, 2008, p.175).

Desta forma, acreditamos que tudo isto é natural e benéfico, é a partir do erro que o aluno constrói o conhecimento. Além do qual, lembremos sempre que não estamos formando profissionais, cineastas, fotógrafos, atores, para trabalhar no mercado cinematográfico. Problemas de enquadramentos nas filmagens, atuações pouco expressivas por parte dos alunos/atores, irão acontecer, sobretudo, nos primeiros contatos deles com a câmera. E são importantes que aconteçam. O erro reforça a aprendizagem, sem a presença dele, dificilmente acontecerá um processo consistente de aquisição de conhecimento.

Uma grande vantagem no ensino de cinema é que o erro pode (e deve) ser, literalmente, observado posteriormente pelo próprio aluno. Em nossa terceira aula (20 de outubro), assistimos aos dois vídeos gravados nas aulas anteriores. Neles, observamos alguns aspectos que poderiam ter sido realizados com uma melhor qualidade. Destacamos alguns pequenos problemas em relação aos enquadramentos, principalmente, quanto à regra dos terços.

Em princípio, os alunos (e grande parte dos espectadores normais) pensam que um filme pode ser feito de qualquer forma, no entanto, no decorrer das práticas, eles percebem que cada imagem passa uma intenção, carrega uma significação. A utilização adequada dos planos, da regra dos terços, é um aspecto relevante e necessário no fazer cinematográfico, e esta ideia deve estar inclusa também no cinema no contexto escolar. Um plano gravado de forma equivocada poderá transmitir uma interpretação errada para o espectador quanto à ação mostrada. O aluno deve ter consciência que o erro não é desejável em boa parte dos filmes produzidos no mercado profissional.

Por outro lado, é necessário destacar que o cinema é uma linguagem extremamente dinâmica. Seus códigos veem se modificando ao longo de sua existência. E mesmo enquanto expressão artística seguindo formas e regras específicas, a natureza histórico-social do cinema faz com que estas regras nem sempre sejam seguidas ao pé da letra. Quanto a isso, Jean-Claude Carrière afirma que:

O cinema sempre manifestou esse ímpeto de se atirar de cabeça, essa aceitação ávida das coisas não planejadas, impulsivas, vulgares. Isso remonta às origens, aos primeiros vinte anos sem coibições, antes que os modismos (uma vez que a chamada Grande Guerra já estava fora do caminho) se apoderassem da “sétima arte”. Antes que os intelectuais (começando por volta de 1925) lançassem longos e sutis tratados analíticos que, somados até hoje, encheriam vários cargueiros gigantes, ocasionalmente imobilizados pelo nevoeiro (2006, p.28).

Assim, por mais que tentemos lidar com o cinema enquanto objeto racionalista e cartesiano, algumas destas regras empregadas podem ser quebradas. É o que talvez Alain Bergala questione em relação ao exagero no linguagismo em aulas de cinema. O problema reside no grau da liberdade que é dado aos alunos na criação artística nos exercícios práticos de filmagem. Até que ponto eles

devem seguir os códigos estabelecidos da linguagem cinematográfica na produção de filmes em sala de aula? Esta medida é estabelecida muitas vezes pela sensibilidade do professor.

De qualquer forma, muitas vezes, para quebrarmos as regras, precisamos conhecê-las. Por isto, acreditamos na importância de tratarmos o cinema enquanto objeto que detém conhecimentos próprios. Estes conhecimentos podem ser adquiridos com o exercício do fazer e do ver, ações pautadas em uma pedagogia da criação. Ver obras de cineastas e também as nossas enquanto estudantes, é fundamental para estimularmos nosso senso estético em audiovisual. Assim, reforçamos a importância de que o professor apresente sempre ao aluno os resultados dos exercícios (as filmagens).

Dando continuidade às práticas, apenas na terceira aula apresentamos aos alunos a técnica de gravação de som separado da imagem. Isto é feito com o uso de um gravador de voz (figura 3), um microfone externo do tipo *shotgun* e uma vara para manipulá-lo (figura 4).

Figura 3 - Gravador de voz Zoom H1.



Fonte: Acervo do autor (2018).

Figura 4 – Aluno utilizando um microfone Shotgun Yoga HT-81.



Fonte: Acervo do autor (2016).

A claquete (figura 5 e 6) foi introduzida na segunda aula, mas somente neste terceiro encontro, explicamos a eles sua real função. Antes disso, perguntamos se alguém fazia alguma ideia de sua utilidade. Alguns responderam que era para organizar a numeração das cenas e dos planos, além de outras informações como o nome do filme e do diretor. Acertaram, mas explicamos que, além disso, ela também era necessária para sincronizar som e imagem, já que gravar a voz do ator diretamente na câmera (ou em outros equipamentos como um celular), diminuiria a qualidade do material. Comentamos que uma opção para quem não possui microfone externo e um gravador, é utilizar um segundo aparelho de celular mais próximo da boca do ator, ou escondido no bolso da camisa dele, especificamente para gravar o áudio. Depois, seria realizada a sincronia dos arquivos de som e imagem dos dois aparelhos.

Figura 5 – Utilizando a claquete.



Fonte: Acervo do autor (2016).

Figura 6 – Ensaaiando com a claquete.



Fonte: Acervo do autor (2016).

Uma questão necessária a ser abordada no trabalho de captação de som na escola está diretamente ligada aos ambientes utilizados nas aulas. O local de aprendizagem deve, em primeiro lugar, ser um ambiente silencioso tal qual um estúdio. Isto é fundamental para que as gravações não sejam prejudicadas com barulhos e sons externos, e mesmo de conversas paralelas entre os alunos durante as filmagens. Até mesmo o ar-condicionado ou ventiladores da sala podem atrapalhar as práticas. As escolas são o oposto daquilo que esperamos para estas dinâmicas, sempre passam crianças correndo pelos corredores, professores, funcionários gritando e toda a forma de distração possível. Outras situações piores podem surgir, a aula de cinema pode acontecer durante o recreio de outra turma (algo comum, pois, em escolas com poucos espaços, os alunos revezam o horário do intervalo). Neste caso, qualquer atividade prática de gravação onde será necessário gravar o som das vozes dos atores de forma clara se torna inviável, mesmo utilizando um microfone excelente. “Microfones [...] parecem mais uma rede de pesca. Eles captam todo o som que estiver ao seu alcance” (WATTS, 1990, p. 201).

Por fim, em nossa quarta aula (28 de outubro), trabalhamos o último elemento referente à cinematografia: a iluminação. Alguns conceitos como luz principal, luz de preenchimento e contraluz foram passados aos estudantes<sup>41</sup>, além de mostrarmos alguns materiais como filtros gelatinosos<sup>42</sup> e rebatedores<sup>43</sup> (figura 7 e 8).

Fizemos experimentos filmando com a luz do sol e a iluminação artificial (tínhamos a nossa disposição um iluminador LED e um rebatedor). Nas práticas pessoais de filmagem dos alunos (alguns deles possuem *vlogs*), o elemento luz é um dos mais problemáticos para seus vídeos. Filmar com o celular (alguns de qualidade inferior) pode ser bastante deficiente quanto à captação de pessoas e objetos em um ambiente pouco iluminado. Segundo suas falas, eles usam o que têm em mãos (abajures, luminárias), alguns até gravam com dois celulares, o segundo assume a função de iluminador com aplicativos de lanterna.

---

<sup>41</sup> Estes conceitos podem ser melhor aprofundados, para conhecimento do professor, no livro de Edgar Moura (1999), *50 Anos de Luz, Câmera e Ação*. Contudo, mesmo para o educador, a linguagem do livro pode parecer bastante técnica. Para os alunos, os conceitos de iluminação e direção de fotografia devem ser transmitidos de forma bastante superficial, dada à complexidade dos conteúdos.

<sup>42</sup> Também chamado de gelatina. Utilizamos para modificar a cor dos iluminadores (principalmente na iluminação cênica). No cinema, os filtros servem para modificar a temperatura de cor das fontes luminosas (sol, lâmpadas, iluminadores). Usa-se, na maior parte dos casos, filtros âmbar (CTO) e filtros azulados (CTB). Se filmarmos na luz do sol junto com um iluminador de luz amarelada, devemos usar o filtro azulado para que a luz solar combine com a luz azulada filtrada pelo CTB. Se utilizarmos dois iluminadores, um de cor azulada e outro amarelada, devemos escolher um dos iluminadores para por o filtro para que ambas as cores fiquem iguais. Tais indicações podem ser extremamente complexas para o aluno, e mesmo para professores, desta forma, apenas devemos ficar atentos na coloração das imagens na tela da câmera durante a filmagem (professores e alunos) para que não haja discrepâncias (duas cores de luzes misturadas).

<sup>43</sup> O uso de rebatedores serve justamente para rebater e direcionar os raios de luz (principalmente do sol). Durante as práticas com alunos, podem surgir dinâmicas muito interessantes, até na forma de como abrir ou fechar para guardar o rebatedor. Iniciantes podem se atrapalhar tentando guardá-lo, o professor pode utilizar alguns minutos da aula para ensinar os alunos como fazer isto. Geralmente, se torna uma dinâmica divertida.

Figura 7 – Testes com rebatedor.



Fonte: Acervo do autor (2016).

Figura 8 – Dobrando o rebatedor.



Fonte: Acervo do autor (2016).

Desta forma, os exercícios nesta aula se concentraram em filmagens em vários ambientes distintos, dentro da sala de aula, no pátio. Isto, para que eles pudessem experimentar fontes diferentes de luz. Quanto às aulas externas (fora da sala de aula), pensamos ser fundamental na aprendizagem, pois, realizar filmagens em outros locais pode aguçar o olhar do aluno, sua relação com o espaço e seu senso de investigação. Experimentar outros ambientes na escola (ou fora dela), proporcionará o encontro de locações específicas para determinadas cenas, o aluno poderá enxergar as pessoas e os objetos de maneiras diferentes na incidência de uma luz natural. Jardins, pátios, quadras, refeitórios, estes locais podem servir perfeitamente para certas filmagens. No entanto, alguns colégios não possuem estrutura ou tamanho apropriado.

Outra possibilidade se encontra na realização pelos alunos de filmagens fora de escola, acompanhados ou não pelo professor. No primeiro caso, o educador deverá se responsabilizar pela turma, pelos equipamentos de filmagens em passeios pela vizinhança, quase sempre, pouco

convidativa. Nem sempre isto é recomendável, ou mesmo, possível. Esta ação também acarreta outras questões, a necessidade de autorização dos pais para a saída do aluno. No segundo caso, o aluno, de forma independente, pode realizar as filmagens em sua própria casa, em locais no bairro que ele está acostumado a frequentar. Para isso, ele necessitará de equipamentos. Na melhor das hipóteses, o único aparelho que ele terá acesso é o seu celular. Contornado tais problemas, encontramos muitas possibilidades interessantes. Filmagens pela vizinhança possibilitam que o aluno conheça melhor o universo onde vive, até mesmo a cultura local, e enxergue elementos que antes eram desconhecidos. Ana Mae Barbosa nos lembra que com a arte, “[...] é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (2010, p.100).

#### 5.4. Quem faz o quê

Em nossas práticas em sala de aula, tentamos utilizar aspectos próximos a de produções cinematográficas profissionais quanto à distribuição de funções em um *set* de filmagem. O cinema, ao contrário de outras linguagens artísticas, necessita quase sempre de quantidades enormes de profissionais em prol da realização do filme. Nas grandes produções existe a divisão de trabalho por meio dos departamentos, temos o departamento de fotografia, de arte, de produção etc. Tudo é extremamente delimitado, cada qual sabe sua função e suas responsabilidades, um não se envolve nos afazeres do outro. Quanto a esta divisão de trabalho, Jean-Claude Bernardet pode nos explicar melhor:

No início da história do cinema, o trabalho requerido por um filme era feito por umas poucas pessoas, uma mesma pessoa pensava o filme, filmava-o, montava-o. À medida que a indústria foi-se implantando, maior rigor foi imposto ao planejamento do filme e as funções foram se dividindo. O planejamento – roteiro preciso, orçamento detalhado, elenco, etc. – impõe-se na medida em que se quer chegar a um produto determinado, cuja realização precisa ser controlada para ele ter os efeitos almejados: se o orçamento estourar, os lucros não serão os mesmos, se não se contrata a vedete prevista ou se se alterar o enredo no decorrer da filmagem ou da montagem, o público poderá não ser atingido da mesma maneira. Então não será um autor que dominará o projeto, mas uma firma que atribuirá a cada técnico a tarefa a ser cumprida no produto para realizar o projeto. O roteirista, ou equipe de roteiristas, não intervirá na filmagem; o diretor receberá um roteiro detalhado que ele não alterará, e ele não intervirá na montagem, trabalho do montador. Os diretores também tenderão a ter sua especialização: uns trabalham com orçamentos maiores, outros com menores, uns fazem policiais, outros comédias musicais. O trabalho poderá ser até mais específico: assuntos poderão ser escolhidos em função de pesquisas elaboradas para saber “o que quer” o público; argumentistas escreverão histórias que serão roteirizadas por outros técnicos; poderá haver equipes especiais para elaboração de piadas e gags. O trabalho está atomizado; é o trabalho do sistema capitalista (1980, p.63-64).

Assim, apesar de empregar esta separação de funções nos exercícios práticos em sala de aula, o propósito não é compartilhar uma lógica fordista<sup>44</sup>, mas sim, estimular que o aluno vivencie todos os pontos de vista do fazer cinematográfico (figura 9).

Figura 9 - Alunos atuando nas várias funções.



Fonte: Acervo do autor (2016).

A disposição cênica, o roteiro, a escolha dos planos podem ser organizados e planejados por todos antes e durante as filmagens. Um fica responsável por operar a câmera, outro por manipular o microfone, um terceiro fica atento aos *headphones* com o gravador de voz em mãos. Ainda podemos ter alguém utilizando a claquete, devendo alterar as informações contidas nela com um giz a cada novo *take*, enquanto outro faz as anotações necessárias em uma ficha dos planos gravados com seus acertos e erros. Precisaremos também de alguns alunos para representar os personagens. Dependendo dos roteiros, este número de atores pode chegar à metade da turma. Todas as funções devem ser revezadas, ou seja, cabe ao professor “[...] fomentar a rotatividade dos alunos pelas diferentes funções nas fases de produção, pré e pós-produção” (FRESQUET, 2013, p.61), só assim poderá ser possível ter uma visão global de todo o processo. “Para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente” (MORIN, 2017, p.25).

Sobre a função de diretor, é interessante que o professor assuma esta condição nas primeiras aulas. O diretor sugere os direcionamentos necessários à realização da filmagem. Ele coordena a preparação da gravação, pede a concentração necessária aos alunos e conduz os momentos de iniciar e parar o *take*. O professor deverá assumir esta responsabilidade apenas nos primeiros encontros. No início, os alunos não tem muito conhecimento da organização de um processo de

<sup>44</sup> O fordismo foi um termo criado por John Ford, fundador da *Ford Motor Company*, fábrica de montagem de automóveis. O termo diz respeito à linha de produção em massa. Nesta visão, cada grupo é responsável por um elemento de montagem específico. Algumas pessoas fabricam apenas a vidraçaria de um carro, outros são responsáveis pelo setor elétrico, outros pela fabricação de pneus. Neste sistema, um profissional está completamente alheio ao trabalho da área do outro. A crítica a tal modelo é evidente não apenas no que diz respeito aos modos de produção, mas, sobretudo, na forma de consumo da sociedade vinculada à lógica fordista. Para mais detalhes, ver o capítulo O Fordismo em Condição Pós-Moderna de David Harvey (2008, p.121-134).

filmagem, quem faz o que e como deve ser feito, sobretudo, acerca do papel da direção. Quando estes conceitos estiverem mais claros, o professor deve deixar que este papel fique a cargo de um aluno (que também deverá revezar com outros).

Em nossa primeira prática, utilizamos apenas uma câmera e um tripé (figura 10). Dois alunos assumiram a função de atores enquanto o restante da turma se alternava na câmera. Com isto, em determinados momentos, alguns alunos ficavam sem desempenhar tarefa alguma, no entanto, isto não significa que eles não deveriam estar atentos.

Figura 10 – Acoplando a câmera no tripé.



Fonte: Acervo do autor (2016).

Enquanto as vivências acontecem, o professor tece comentários, fornece explicações e o próprio aluno (fora da câmera ou da cena) descobre elementos importantes à aprendizagem e à prática do cinema. Para isto, é necessário que o aluno esteja atento. Em nosso caso, contudo, mesmo com uma turma pequena, destacamos que houve certa dispersão e até mesmo, indisciplina.

Tais situações são frequentes em aulas práticas de artes (em teatro, em música, em dança). O senso comum talvez espere que uma boa aula de artes deva ser algo diferente, isto para não chamar caótica, contrapondo um conceito de disciplina militarista, que cerceia a liberdade em sala de aula. No entanto, frisamos que é necessário que haja alguma disciplina, não aquela que inibe, que tolhe, mas sim, uma disciplina benéfica, que organiza o tempo e o espaço, que seja um dos elementos responsáveis por proporcionar o prazer da aprendizagem.

Desta forma, apesar do cunho prático das aulas de cinema (ela, em geral, irá representar algo diferente no cotidiano escolar), eventualmente pode ocorrer certa dispersão como aconteceu, sobretudo, nas primeiras aulas quando distribuímos poucas funções. Poderíamos talvez remediar isto fazendo com que os alunos, logo neste primeiro encontro, fiquem responsáveis por utilizar a claquete, operar o microfone e o gravador de voz, os equipamentos de iluminação. Desta forma, por que não fazê-lo?

Acreditamos que são muitos elementos a serem introduzidos ao mesmo tempo em uma primeira aula. O correto seria acrescentar uma dificuldade a cada encontro, na primeira aula utilizamos a câmera, na segunda, a claquete, na seguinte, a operação de microfone e assim por diante. Aumentamos a complexidade do processo gradualmente para que o aluno tenha uma aprendizagem mais sólida e significativa. Uma outra possibilidade seria fazer uso de mais de uma câmera com divisão de grupos para cada uma, no entanto, teríamos que utilizar também outras salas e espaços, outros professores ou monitores para cuidar de cada grupo, aumentando ainda mais a complexidade e operacionalidade da realização de um curso desta natureza.

Assim, a alternativa mais concreta talvez seja encontrar formas de exercitar a atenção do aluno. Vários pensadores se debruçam sobre este tema, ressaltando a deficiência que o estudante da contemporaneidade possui no quesito atenção. Para José Manuel Moran, “[...] Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas)” (MORAN In MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.13). Partilhamos desta visão, no entanto, independente do nível de maturidade do aluno ou do seu grau de atenção, o professor necessita de alternativas reais para lidar com estas questões.

Uma possível hipótese é utilizar algumas técnicas de divisão de grupos advindas do ensino de teatro. Em tais proposições, a turma é dividida em dois grupos, os alunos do primeiro exercem a função de atores (em nosso caso, realizadores – operadores de câmera, microfones, atores, iluminadores), enquanto o segundo grupo deve ficar atento aos jogos apresentados (em nosso caso, à filmagem), assumindo assim o papel de plateia<sup>45</sup>. Este segundo grupo assume um papel ativo enquanto plateia. O funcionamento de um *set* de gravação é diferente de um ensaio ou uma apresentação teatral, mesmo que consideremos ambos em um contexto escolar.

Contudo, tanto no primeiro (cinema) como no segundo (teatro), para que aconteça um processo significativo de ensino/aprendizagem, é necessário o envolvimento de todos, mesmo que em alguns momentos o aluno desempenhe um papel onde lhe é exigido a observação e a atenção ao invés de uma ação corporal maior.

## **5.5. Equipamentos profissionais X “gambiarrras”**

No final da terceira aula, levantamos uma discussão para os alunos sobre o uso de equipamentos profissionais em nossas práticas, fazendo contraponto à utilização de “gambiarrras”. Quanto a esta segunda opção, eles disseram que poderiam usar perfeitamente materiais

---

<sup>45</sup> Estas proposições estão melhor descritas nos livros de Ingrid Dormien Koudela, *Jogos Teatrais* (2009, p.50) e *Improvisação Para o Teatro* (2010, p11).

improvisados como microfones pregados em cabos de vassoura com fitas adesivas para substituir uma haste profissional, contudo, manusear uma claquete verdadeira era mais interessante e instigante. Como já afirmamos anteriormente, materiais improvisados são perfeitamente possíveis de serem usados em uma vivência de cinema no contexto escolar, entretanto, quando existem equipamentos profissionais ou semiprofissionais, as aulas se tornam mais empolgantes e ilustrativas.

Em nosso caso, tivemos à disposição alguns materiais semiprofissionais (claquete, tripé, microfone) e outros de uso doméstico como a *handycam* (figura 11). Mas por que não trazer câmeras profissionais para as aulas? Além da falta de recursos financeiros, pois, alguns objetos são extremamente caros e distantes da realidade escolar, danos são sempre possíveis dentro dos processos investigativos dos alunos. Além do que, mesmo que tivéssemos uma filmadora de cinema de última geração, talvez colocá-la na mão do aluno não fosse tão interessante em termos pedagógicos.

Tais materiais, mesmo as tão populares câmeras fotográficas DSLR – *digital single-lens reflex* – (figura 12), na maioria dos casos, podem até atrapalhar nos processos de ensino/aprendizagem em cinema no contexto escolar. A complexidade em seu manuseio pode deixar o processo enfadonho, complicado, além de tolher aspectos de criação dos alunos. Focar uma imagem com uma DSLR, configurando o diafragma em uma abertura muito grande, pode ser uma tarefa extremamente difícil até para profissionais experientes. Para o aluno em um primeiro curso

Figura 11 – Handcam Sony HDR CX 220.



Fonte: Acervo do autor (2018).

de cinema, é melhor optar por uma focagem automática da câmera. Quando o aluno trabalha com as funções automáticas, sua atenção estará voltada não à técnica em si, mas aos aspectos que nos interessam, os da criação. A título de curiosidade, o professor pode mostrar o funcionamento de anéis de foco, da íris (quando a câmera possuir), mas nos casos onde buscamos estimular a autonomia do aluno, é melhor deixar tais opções (manuais) de lado.

Figura 12 – DSLS Canon T3i.



Fonte: Acervo do autor (2018).

Com o tempo, em um processo continuado, é possível avançar em tais tópicos e até no uso de equipamentos mais complexos. Nestes casos, câmeras profissionais possibilitarão que o aluno aprenda de forma prática sobre profundidade de campo, uso de áreas focadas e desfocadas, imagens com uma maior definição e uma maior gama de cores. Contudo, reforçamos que isto só deve acontecer quando o aluno já possui experiências adquiridas em vivências anteriores.

Outro ponto negativo no uso de equipamentos profissionais diz respeito aos aspectos da pós-produção. As câmeras profissionais, justamente por priorizar a qualidade estética na captação das imagens, geram arquivos com uma taxa de *bitrate* muito alta. Editá-los pode ser uma tarefa bastante complexa para computadores de uso doméstico. Até mesmo a exibição deles pode não ser possível. Filmes com resolução de 1920 x 1080<sup>46</sup> e uma taxa de *bitrate* a 45 *mbps* não são reproduzidos em qualquer aparelho de DVD ou computador. Em determinadas situações, gerar arquivos em *high definition* (1280 x 720) ou *standart definition* (720 x 480)<sup>47</sup>, além de uma taxa de *bitrate* máxima de 27 *mbps*, podem ser mais interessantes. A escolha de arquivos menores (com uma taxa de dados reduzida) pode facilitar nos processos de edição, na inserção de efeitos e em uma menor duração no tempo de renderização<sup>48</sup>.

No caso de materiais semiprofissionais como o nosso, claquetes, hastes de microfone, *shock mount* (equipamento que prende o microfone com elásticos na ponta da haste – ver figura 13), rebatedores, iluminadores LED, quando existe a possibilidade de usá-los, é interessante, pois, possibilita ao aluno uma maior aproximação de uma experiência cinematográfica profissional

<sup>46</sup> Esta resolução é popularmente conhecida como *full HD*. A câmera gera para a tela 1920 linhas verticais por 1080 linhas horizontais. São resoluções geralmente utilizadas na gravação de conteúdos para discos de Blu-Ray.

<sup>47</sup> A resolução *high definition* é a HD. Já a *standart definition* é a SD, uma resolução menor, utilizada pelo sinal analógico das emissoras de televisão.

<sup>48</sup> É um processo no qual o programa de edição de imagens gera o arquivo final de áudio ou vídeo.

Figura 13 – *Shock Mount*.

Fonte: Acervo do autor (2018).

(mesmo que a intenção não seja formar profissionais). Como os próprios alunos disseram, pode ser mais estimulante para eles. No entanto, na ausência destes objetos, devemos, sem dúvida alguma, recorrer às “gambiarras”. Hastes podem ser substituídas por canos ou cabos de vassouras, *shock mount* por fitas adesivas, rebatedores por isopores, sem prejudicar, de uma forma geral, o processo de aprendizagem. O mesmo pode ser dito no uso de celulares substituindo câmeras. Alguns possuem recursos, inclusive, melhores que algumas *handycams* domésticas, como a alteração da taxa de *bitrate*, do ISO<sup>49</sup> ou da resolução. Em certos casos, os próprios alunos irão preferir gravar com os celulares por estarem mais próximos do cotidiano deles, como os próprios nos relataram em nossas práticas.

## 5.6. Elementos narrativos textuais

Apenas na quinta aula (dia 04 de novembro), trabalhamos de forma mais aprofundada questões relativas à criação de roteiros, apesar de em aulas anteriores, pedirmos aos alunos para que improvisassem situações curtas para servir de base aos nossos primeiros exercícios de filmagem. No final da quarta aula, os alunos ficaram de desenvolver um pequeno roteiro, como exercício para ser feito em casa, a partir de alguma situação verídica ou de alguma história escutada por eles. Não ensinamos nenhum modelo ou formatação, optamos por deixá-los livres neste primeiro momento.

Desta forma, no quinto encontro, duas propostas de roteiros foram trazidas por eles. Realizamos uma leitura em voz alta. O primeiro texto tinha um teor um pouco dramático, algo próximo a uma temática adolescente de cunho romântico, além disso, os diálogos eram pouco

<sup>49</sup> ISO ou sensibilidade ISO é uma escala de sensibilidade à luz que os sensores das câmeras possuem. A escala é alterada de acordo com as condições luminosas do ambiente. Se o local está muito iluminado, diminui-se o ISO, se está com pouca luminosidade, aumenta-se o ISO (neste segundo caso, a qualidade da imagem é afetada).

coloquiais e realistas. Já o segundo, tinha um tom cômico. Os problemas em ambos eram a falta de delimitação de um conflito e um clímax, mesmo em se tratando de sequências rápidas. Discutimos um pouco esta questão, sobre a importância de um conflito bem delineado para uma boa história. Utilizamos alguns textos clássicos para nos basearmos. O exemplo trazido foi o de *Romeu e Julieta* de William Shakespeare. Conversamos sobre a cena em que os adolescentes morriam como clímax da história.

Como próximo passo, expliquei de forma sucinta alguns elementos da formatação técnica de roteiros como a função do cabeçalho no início das cenas (o que significa as indicações INT. e EXT.), dos diálogos e das rubricas. Falamos também sobre os gêneros cinematográficos (drama, comédia, policial, terror, suspense, *noir*<sup>50</sup>). Em seguida, sugeri que escolhessemos um roteiro, entre os dois criados por eles, para filmarmos. O texto proposto pela turma foi o segundo, o de teor mais cômico.

Sobre o uso de formas textuais próximas da comicidade, desde as primeiras sequências improvisadas, os alunos pareciam se divertir bastante com histórias mais risíveis (por exemplo, a tapa no rosto da personagem na segunda aula). Fatores que devem fazer parte das aulas de cinema, e não apenas delas, são a diversão e o prazer. Assim, a escolha de filmar sequências cômicas, com humor, pode ser bastante interessante no processo de ensino/aprendizagem. Isto não nos impede de utilizarmos enredos mais sérios, com temáticas mais pesadas, contudo, alguns teóricos ressaltam a importância do humor e, sobretudo, do riso nos processos de ensino/aprendizagem. Jorge Larrosa, em sua *Pedagogia Profana*, insiste na necessidade de aproximar o riso à pedagogia.

Talvez meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta de estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda. Que acontece, então, na Pedagogia, para que se ri tão pouco? Eu tenho duas hipóteses. A primeira é que, na Pedagogia, moralize-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um moralista otimista; um crente em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo (2010, p.171).

Assim, iniciamos o trabalho prático da filmagem do roteiro escolhido. Neste momento, optamos por deixar os alunos com uma maior independência. Eles próprios organizaram as filmagens, as marcações de cena, enquadramentos e a direção. Opinamos o mínimo possível.

---

<sup>50</sup> Como um subgênero cinematográfico, sua origem se deu em filmes e romances policiais americanos na década de 1930. Suas principais características eram a violência, a desilusão e a amargura decorrentes do período da depressão nos EUA. Na Europa, a Editora Gallimard lança uma coleção de romances chamada *Série Noire*, termo que passa a ser utilizado também por alguns filmes. Quanto aos aspectos estéticos, podemos destacar na fotografia áreas de claro e escuro muito contrastadas, criando ambientações sombrias. Para mais detalhes, ver Dicionário Teórico e Crítico de Cinema, de Jacques Aumont e Michel Marie (2003, p.212-213).

Reassaltamos que na função de direção, alguns alunos desempenharam muito bem o papel. Estas dinâmicas permitem com que os alunos se relacionem uns com os outros. O diretor (aluno) pede determinada ação do ator ou do cinegrafista, e a própria forma de como a ação é requisitada (mais ríspidamente ou de forma mais calma, sem grosserias), é exercitada pelo aluno durante as práticas. Acreditamos que tais vivências contribuem bastante no relacionamento entre os alunos e no trabalho em equipe.

### 5.7. O trabalho de ator

Em nossa pesquisa, inicialmente, não pensamos em nos concentrar no ensino de cinema focando a figura do ator e sim, analisar os aspectos inerentes exclusivamente à arte cinematográfica. O trabalho do ator não se originou no cinema, ele é muito mais antigo, vem do teatro na Grécia Antiga e se estendeu ao longo dos tempos até encontrar outros espaços, a televisão, o rádio, as mídias digitais e o próprio cinema.

Desta forma, pensamos que ao estudar aspectos referentes à interpretação, nos distanciáramos muito das nossas intenções iniciais. O próprio universo dos estudos cinematográficos não costuma abordar questões relativas ao intérprete. Os teóricos preferem concentrar suas pesquisas em estudos de roteiro, de fotografia, de direção de arte, da *mise-en-scène*, da montagem. Além dos pesquisadores, muitos diretores suprimem a questão do ator na tela, é o caso de Alfred Hitchcock. Para o autor de *Psicose* (1960), os atores estão a serviço da direção, tendo uma importância menor que os outros elementos da imagem. Poucos são os diretores que valorizam e investem no trabalho do ator.

No universo da arte na escola, experiências relativas às práticas de interpretação pelo aluno são exploradas no âmbito das artes cênicas, da performance presencial, sem a mediação de câmeras. Os alunos ensaiam apresentações para encená-las ao vivo em eventos da escola, em trabalhos e avaliações nas diversas disciplinas, e mesmo no componente curricular arte em conteúdos de teatro e dinâmicas de jogos dramáticos ou teatrais. Com isto, por que deveríamos acrescentar a questão do ator em nossa pesquisa e em nossas observações em sala de aula? Não seria mais proveitoso focar apenas em elementos específicos do cinema?

Apesar da figura do ator não pertencer exclusivamente à arte cinematográfica, é necessário frisar que o trabalho deste no teatro é bastante diferente quando tecemos comparações de suas performances nos meios audiovisuais como o cinema, a televisão ou o vídeo. Ao ator, são exigidas posturas e técnicas específicas em cada uma destas linguagens. Enquanto o teatro pede uma interpretação mais larga, com expressões e gestualidades mais exageradas, nos meios audiovisuais, sua performance deve ser mais contida e econômica. Em enquadramentos fechados, se a expressão

nos rostos dos atores não for executada com sutileza, provavelmente, o espectador irá considerar a cena apresentada falsa e artificial. Esta questão é expressa de forma muito clara nas palavras de Cacilda Beker em uma entrevista mostrada pela pesquisadora Nikita Paula:

[...] eu sou uma atriz que me daria muito bem no cinema, dentro daquela arte de representar cinematograficamente... Aquela economia de interpretação me agrada muito, porque tendo tão poucos recursos vocais... o cinema seria uma abertura para a minha criação artística, me pedindo muito menos esforço físico (2001, p.45).

A ação física do ator no filme pode ser centrada em pontos específicos de seu corpo ao contrário da cena, que o exhibe por inteiro. O enquadramento no cinema e no vídeo faz com que o intérprete concentre seus esforços da cintura para cima no caso de planos médios ou apenas em seu rosto quando é usado um *close up*.

Além disso, outra especificidade do trabalho do ator no cinema diz respeito às dinâmicas temporais. Enquanto no teatro, o ator interpreta de forma linear, sem interrupções durante a apresentação, no cinema sua ação é toda retalhada. Grava-se uma cena agora, outra, dias depois. A ordem do roteiro também não é realizada de forma progressiva, o diretor pode preferir começar a gravar um filme pelo meio para depois captar cenas do início. “Pode-se filmar, no estúdio, um ator saltando de um andaime, como se fosse uma janela, mas a fuga subsequente será talvez rodada semanas depois, numa tomada externa” (BENJAMIN, 1985, p.181). Desta forma, questões geográficas também não são respeitadas em sua totalidade.

Isto tudo nos fez questionar sobre a importância do trabalho do ator no cinema e, sobretudo, de que forma a aprendizagem da atuação para a câmera poderia contribuir na formação do aluno? Como tais conteúdos poderiam dialogar com os outros, inerentes exclusivamente ao cinema em nossa proposta? Como já afirmamos, a figura do ator não pertence unicamente à sétima arte, no entanto, seu trabalho no filme é diferente do realizado no palco, e muitas vezes essencial na construção do universo proposto na tela.

Outro aspecto a ser ressaltado é a necessidade de existir um objeto a ser filmado. Isto é algo que constatamos facilmente em nossas práticas em sala de aula. Nem sempre o que vemos nas telas são atores representando personagens. Temos os documentários sem personagens fictícios e os filmes de animação, sem qualquer imagem real de um ser humano. No entanto, o foco de nossa proposta estava centrado no cinema de ficção, seria essencial que existissem atores a serem filmados.

O fato de o aluno ter uma experiência diante da câmera pode refletir em uma ação pedagógica muito interessante. Exercícios de filmagem podem estimular o desenvolvimento de aspectos ligados à expressão e comunicação do educando, ele terá a oportunidade de se observar na tela. Assim, diante de todas estas questões, decidimos incluir em nossos estudos também a questão

do aluno enquanto ator. Para isso, nos debruçamos também de forma crítica e avaliativa sobre este aspecto perante os dados coletados.

O primeiro ponto quando trabalhamos com o aluno em sala de aula em dinâmicas de filmagem, é ter consciência de que ele não é um ator profissional. Como já explicamos, as aulas não tem como função profissionalizar o aluno e sim, permitir que ele tenha uma vivência de arte, de cinema e tenha uma compreensão desses elementos em suas várias instâncias. Ao contrário das exigências de uma interpretação cênica, quanto mais o professor conseguir com que o aluno seja natural ao atuar, espontâneo, melhor para a câmera. É nesta questão que reside a dificuldade. Quando falamos “ação” é que surge a trava do aluno. Esquecem o texto, as ações, gaguejam. Desta forma, se faz necessário gravar novos *takes*, mas esta é uma prática perfeitamente natural no cinema. Gravam-se sempre várias tomadas até que surja uma que todos (professor, os alunos por trás das câmeras e à frente delas) fiquem satisfeitos. Assim, é necessário que criemos um ambiente ausente de pressões para que o aluno se sinta à vontade. Talvez outros colegas ao redor pressionem os alunos/atores, o professor precisa saber mediar estas questões.

Em turmas muito heterogêneas, onde alguns alunos são mais extrovertidos e outros menos, os primeiros mostrarão grande disposição em atuar, no entanto, este não é um fator para que assumam automaticamente a posição de atores. Todas as funções, como já mencionamos, devem ser revezadas por todos. Os alunos mais tímidos, e mesmo aqueles que demonstrem qualquer tipo de deficiência como já aconteceu em casos passados, poderão durante as práticas de filmagem, assumir tal empreitada. Nos exercícios da terceira aula (20 de outubro), notamos alguns tiques nervosos dos alunos/atores, eles coçavam o rosto no meio das falas, além de problemas com dicção e impostação de voz. Isto ficou mais claro quando vimos (o professor e os alunos) as imagens gravadas. É possível que em práticas continuadas, eles superem certas dificuldades de postura, voz e mesmo, introversão.

Em casos onde toda a turma mostra certa indisposição em assumir a função de ator, isto pode ser empecilho para aula. Afinal, é necessário que exista algo a ser filmado. Mesmo que isto aconteça, é importante que não haja uma imposição do professor para que o aluno atue, algo muito comum em aulas de teatro. Uma exposição sem uma preparação adequada pode trazer mais danos à formação do aluno do que benefícios. Em tais situações, talvez seja mais interessante trabalhar outras linguagens como o documentário, onde quem está diante da câmera é uma pessoa entrevistada e não um ator vivendo um personagem, ou mesmo, exercícios em *stopmotion* ou filmagem de *puppets*.

Em turmas muito pequenas ou com muitas abstenções, pode acontecer de apenas um aluno estar disposto a se apresentar para as câmeras. Isto aconteceu em nossa sexta aula (18 de outubro). Neste caso, tivemos que improvisar em nosso planejamento e realizar um exercício onde fosse

necessária apenas a presença de um aluno diante da câmera. Propusemos uma prática de vídeo publicitário, no qual o aluno apresentava um produto fictício para os espectadores. Não se trata exatamente de um exercício de cinema, contudo, é possível praticar alguns conteúdos de planificação, iluminação e captação de áudio.

Apesar desta aula, nas demais a maioria dos alunos não demonstravam problemas em relação à disposição de estarem em frente das câmeras, estes se sentiam bem empolgados, apesar de alguns apresentarem certa dificuldade. Não conseguiam decorar as falas ou as marcas (as movimentações durante a gravação) e necessitavam de um maior esforço para se mostrarem naturais para a filmagem. Neste momento, é essencial que todos tenham paciência (o professor e os outros alunos) e realizem quantas tomadas sejam necessárias. Ao invés de encararmos como um ponto negativo, devemos pensar que tais dinâmicas exercitam o bom convívio entre os alunos e a tolerância entre eles.

O trabalho para estes estudantes com mais dificuldades pode ser facilitado pelo fato de que eles não precisam decorar o roteiro inteiro, pois, gravamos plano por plano (detalharemos melhor isto no subcapítulo seguinte, onde trataremos da montagem). E mesmo quanto ao formato das falas que estão no roteiro, o aluno pode adequar os termos para que fiquem naturais como conversas do cotidiano. O teórico Yuri Lotman nos diz que o “[...] cinema torna tecnicamente possível a reprodução dos gestos e do comportamento da vida real” (1978, p.152). Desta forma, o que propomos para o aluno é que ele tente agir naturalmente e a própria linguagem cinematográfica fará que apareçam resultados interessantes na tela.

Outra exigência que recai aos atores nestas aulas (mas também a outros alunos que estão na câmera, na direção) diz respeito à continuidade. Tratamos deste tema em nossa segunda aula (14 de outubro). Continuidade no cinema significa dar coerência às imagens. “Se uma atriz balança o garfo, numa tomada campo/contracampo, ela terá de balançá-lo do mesmo jeito no plano sobre os ombros [...]” (BORDWELL, 2008, p. 24), ou seja, o espectador quando assiste a uma determinada sequência, deverá ter a impressão de que tudo foi gravado de uma vez só e não, cada plano separadamente. Em um *set* de filmagem existe um responsável próprio para isto, o continuísta. No entanto, em nossas práticas esta função era exercida por todos, inclusive os atores. Nesta segunda aula, foi interessante vê-los atentos a isto, se a aluna/atriz gravou o primeiro *take* com os cabelos em cima do ombro esquerdo, no *take* seguinte, os alunos, mesmo que não lembrassem, ao menos se questionavam se os cabelos estavam na mesma posição e tentavam conferir a informação nos arquivos gravados pela câmera antes de captar o plano seguinte.

Como vimos nesse subcapítulo, o trabalho do ator no cinema não é tão simples. O aluno enquanto intérprete tinha que estar atento aos diálogos dele e do outro personagem, aos seus gestos, a sua impoção de voz e dicção, suas marcas e a questões de continuidade. Com isto, fica evidente

que a própria formação para um ator de cinema exige uma complexidade maior. As aulas de cinema na escola podem servir como oportunidade para o aluno entender este ofício e quem sabe, até desenvolver um maior senso crítico ao assistir às telenovelas, às séries e aos filmes.

### 5.8. Elementos de montagem

O último elemento possível de ser abordado em um curso de cinema no contexto escolar diz respeito à montagem cinematográfica. São os processos de edição de som e imagem do filme, de sincronia dos arquivos de áudio e vídeo gravados separadamente, da inserção de efeitos, de trilhas sonoras, sonoplastia, correção de cores e dos muitos aspectos do filme gerados na pós-produção de uma obra audiovisual. Para muitos cineastas e teóricos do cinema, esta é a etapa principal na criação do filme. Nela se determina o ritmo desejado para as sequências, é na sucessão das imagens que se consegue, muitas vezes, o sentido almejado pelo realizador.

As primeiras experiências feitas com edição foram realizadas por cineastas como Georges Méliès. Diz a lenda que ao gravar uma determinada cena, a câmera travou e poucos segundos depois, continuou a gravar. Quando Méliès viu o resultado, as pessoas que estavam no quadro haviam sumido. Aquilo, para ele, representou uma grande descoberta. Até hoje, ele é considerado o pai dos efeitos visuais no cinema. O que antes era realizado em plano único, sem cortes, quase que como um teatro filmado, passou a ganhar características próprias. Dentre os elementos do cinema como a direção de arte, a iluminação, os enquadramentos, a representação, o texto, o mais genuíno à sétima arte é a montagem. A partir da alternância do ângulo da câmera e da duração dos *takes*, o cineasta marca o ritmo de uma determinada sequência.

Além disso, o próprio sentido da cena pode ser completamente alterado de acordo com os processos de corte da imagem.

As famosas experiências de Kuleshov oferecem um forte argumento a favor de sua importância fundamental. Essas experiências mostraram em sequência uma única tomada de um ator com um prato de sopa, depois com uma mulher num caixão e em seguida com uma garota sorrindo. Vendo as três sequências, o público identificou a expressão do ator (que nunca mudou) com fome, tristeza e afeto, respectivamente (TURNER, 1997, p.67).

Como era possível, públicos diferentes terem interpretações tão distintas da mesma representação empregada pelo ator? Neste sentido, o diretor russo, Kuleshov, provou que poderia se criar significações diferentes de um filme a partir de diferentes montagens. O montador é capaz de criar *nuances*, climas, estimular sensações, e muitas vezes, até substituir a interpretação dos atores (às vezes, até a falta de interpretação).

Edgar Morin nos diz que:

[...] as crianças são imersas, desde muito cedo, na cultura de mídia, televisão, *videogames*, anúncios publicitários etc., o papel do professor, em vez de denunciar, é tornar conhecidos os modos de produção dessa cultura. Seria preciso mostrar como o tratamento dado às imagens filmadas ou televisionadas, notadamente pela montagem, pode, arbitrariamente, dar a impressão de realidade (uma sucessão de planos, por exemplo, em que vemos correr, separadamente, o predador e sua presa, dá a impressão de que vemos, simultaneamente, o percurso do perseguidor e do perseguido) (2017, p.77-78).

Desta forma, como pensar em um processo de ensino/aprendizagem do cinema no contexto escolar sem levar em consideração as experiências com montagem por parte dos alunos? Se eles são capazes de criar roteiros, filmá-los, qual a dificuldade em também editá-los? Quanto aos aspectos ligados ao aluno, não existe nenhum problema. As dificuldades estão em outras instâncias. Estamos falando dos materiais necessários à realização de tais experiências, as ilhas de edição.

No passado, este processo era feito com a moviola. A edição, com o surgimento do vídeo, ficou mais compacta, mas não menos complexa. Na era digital, todos estes equipamentos foram substituídos por pequenos (mas potentes) computadores. É neste sentido que reside a primeira dificuldade em se trabalhar os elementos de montagem na escola. Que computadores utilizar em escolas públicas onde os recursos, quase sempre, são tão escassos?

No colégio, local de nossa pesquisa, não há uma sala de informática, os poucos computadores existentes são de uso da gestão e dos professores. Em uma turma de cinema com onze alunos, precisaríamos de onze computadores para que cada aluno conseguisse experimentar as ferramentas de edição, observar os elementos possíveis na construção do filme durante o processo de montagem. Poderíamos utilizar talvez até dois alunos por computador sem que a vivência fosse prejudicada. Um computador apenas para uma turma do tamanho da nossa é inviável. É possível existir apenas uma câmera em uma aula de cinema, os alunos se revezam na operação, mas a mesma situação não acontece com apenas um computador, a aula se torna enfadonha e existirá bastante dispersão.

Mesmo quando o colégio possui sala de informática, existem outros empecilhos como a utilização de *softwares*. Que programas devem ser escolhidos pelo professor para a edição dos arquivos? Este programa deve apresentar, sobretudo, dois aspectos: ser de fácil utilização e ser um *software* livre, já que a escola não terá recursos para comprá-lo (provavelmente, mesmo que tenha, dificilmente se interessará em obtê-lo).

Desta forma, esqueçamos os programas profissionais como o *Adobe Premiere*, o *Finalcut* ou o *Sony Vegas*. Todos estes, além de serem muito complexos para o nível dos alunos, não são gratuitos. Restam-nos os programas básicos como o *Windows Movie Maker*, um dos mais práticos e populares. Hoje, ele é um *software* gratuito, possível de ser aplicado em tais experiências. Apesar disso, optamos por outros programas como o *Videopad*. Sua versão básica é gratuita, é de fácil

utilização, além de ser mais completa que o programa da *Microsoft*. Neste *software*, é possível juntar sons e imagens (para o caso de utilizar a captação de som separada da câmera), acrescentar outras faixas sonoras para compor a trilha sonora em uma determinada cena, além de ter opções de transições e efeitos.

Mas quando não temos o computador? Menos ainda, os programas, o que fazer? Neste caso, temos duas opções. A primeira é utilizar como ilha de edição, os aparelhos de celular. Existem alguns aplicativos de edição disponíveis gratuitamente. Contudo, eles são ainda mais simples que os programas apresentados. Nem sempre será possível encontrar a precisão desejada na junção de determinados *takes*. Se o aluno optar por realizar um corte na hora exata em que o personagem está dando uma tapa no rosto do outro, talvez não seja possível. Aplicativos de celular são programas, em geral, mais simples que os utilizados em *desktops* ou *laptops*.

Existem aplicativos de filmagem onde é possível pausar a gravação e continuá-la. Podemos filmar de um angular, pausar a gravação e continuá-la de outro ângulo. Quando ela é encerrada em definitivo, o aparelho gera apenas um arquivo com vários cortes, como se fosse um filme já editado. O professor pode utilizar esta técnica como uma forma de exercício de montagem em sala de aula. Para isto, as cenas deverão ser gravadas sem erros ou toda a sequência deverá ser gravada desde o início novamente. É interessante para cenas curtas com poucos planos. Os processos de gravação também deverão acontecer sem que o diretor dê as ordens de “ação” e “corta” para que não fique a voz dele registrada na filmagem. Desta forma, deverá ser combinado com os atores e o operador de câmera (celular) algum gesto silencioso para iniciar a cena e interrompê-la.

A segunda opção na falta de ilhas de edição no colégio, é que o próprio professor realize a montagem a partir das filmagens realizadas pelos alunos. Esta talvez não seja a melhor alternativa quando se espera que todo o processo seja realizado pelas crianças e adolescentes, no entanto, quando não existe outra, ela deve ser usada. Ressaltamos com isto um ponto importante da teoria do cinema: temos que interpretar como processo de montagem, não a prática mecânica de juntar um arquivo ao outro em frente a um computador. A isto, podemos chamar simplesmente de edição. O conceito de montagem cinematográfica é mais amplo. Mesmo durante as filmagens, existe uma montagem. Ela é pensada, por exemplo, quando o aluno escolhe a duração de um *take* no momento da gravação dele. Desta forma, mesmo que o aluno não esteja na frente de um computador, ele está pensando na montagem do filme.

Em nosso caso, toda a filmagem é feita utilizando este conceito. Cada *take* é pensado e gravado separadamente para depois ser editado. Com o roteiro em mãos, o aluno planeja quantos planos são necessários para realizar o filme. Este estilo de filmagem permite com que ele exercite a montagem cinematográfica, sem ter necessariamente uma ilha de edição em mãos, além de muitas vezes facilitar o trabalho do aluno/ator. Este irá se preparar para representar planos curtos de cada

vez (facilitando na memorização das falas quando houver). Isto não funcionará em planos-sequência longos, mas neste caso, o trabalho de edição também é mínimo. Assim, não é a falta de equipamentos que torna a prática de montagem do cinema no contexto escolar impossível. Se existem os equipamentos necessários, é um ganho. Quando não, temos que contornar tais dificuldades.

### **5.9. Frequência, avaliação e culminância**

Uma das maiores dificuldades que encontramos em todo processo esteve ligada à assiduidade dos alunos durante o curso. Optamos por realizar a vivência em um formato de oficina realizada no contraturno das aulas normais como já mencionamos. Para nós, esta seria a melhor forma de viabilizar o processo de ensino/aprendizagem, dada a natureza prática de nossa proposta. Como poderíamos propiciar a experimentação aos alunos, quando estes se encontram em grandes números nas aulas convencionais? Na rede pública de ensino do Recife, a média de estudantes por sala é de trinta, mas em outras redes como a da cidade de Olinda, podemos encontrar salas com mais de sessenta estudantes.

Desta forma, optar por trabalhar com turmas menores possibilitaria que todos os alunos tivessem oportunidades de experimentar os vários elementos presentes em nossas aulas de cinema. Se possuíssemos uma estrutura melhor, com uma quantidade maior de materiais disponíveis (câmeras, equipamentos) e o auxílio de mais profissionais (outros professores, monitores ou estagiários) nos dando suporte durante as aulas, poderíamos oferecer essa vivência a mais estudantes ao mesmo tempo, o que seria ideal. Assim, para que pudéssemos aplicar o curso da maneira que planejamos, a melhor forma foi realizá-lo em contraturno com poucos alunos.

Apesar disso, um dos problemas mais presentes no decorrer das aulas foi a falta de assiduidade dos inscritos. Os motivos de tais ausências podem ser interpretados de diversas formas. A primeira delas talvez tenha se dado à ausência de obrigatoriedade na frequência das aulas como é feita no turno convencional (com uma matrícula, uma caderneta). Como Adriana Fresquet sugere, fazemos cinema na escola, “[...] preferencialmente fora da grade curricular, com alunos e professores que se reúnem simplesmente porque assim o desejam [...]” (2013, p.98). Eles se inscreveram por vontade própria, sem quaisquer imposições de nossa parte ou da escola, não apareciam com o objetivo de receber notas ou de serem aprovados no ano letivo. O único desejo que esperávamos deles era o prazer de aprender algo diferente. Inicialmente isto estava acontecendo, as aulas aconteciam de forma fluida, sem que olhássemos para o relógio a todo momento.

No entanto, no decorrer do curso começamos a notar a ausência de alguns alunos. Quando perguntávamos, ouvíamos explicações sobre a necessidade deles de cuidarem de seus irmãos ou outros parentes na eventual ausência de seus pais. Outro motivo apresentado era a dificuldade em acordarem cedo, nossa aula acontecia no turno da manhã, às 9:00 horas. Alguns estudantes não conseguiam despertar a tempo.

Outro problema que notamos contribuiu bastante para essas ausências e tem se tornado recorrente na Prefeitura do Recife: a enorme quantidade de projetos e atividades impostos aos alunos e professores. Aulas de robótica em contra turno (e às vezes durante o turno; alguns alunos são retirados no meio das aulas convencionais para participarem dessas atividades); projetos pedagógicos com prazos muito curtos a serem cumpridos; aulas extras para ingresso de alunos dos últimos anos do fundamental em cursos técnicos vinculados ao ensino médio. A maioria dos estudantes de nossa turma cursava o nono ano. Além de algumas das atividades citadas, eles ainda tinham preocupações com preparativos de suas formaturas.

Podemos pensar que tantas atividades em um colégio podem trazer diversos benefícios ao estudante, e de fato, em muitos casos, isto pode acontecer. Contudo, em determinadas situações, o valor pedagógico dá lugar ao propagandismo, seja em redes públicas ou privadas. O interesse em mostrar um resultado maquiado prevalece a um projeto realmente educacional. Essas questões estão expostas de forma muito clara na fala de Carlos Brandão (2002), onde ele questiona o valor educacional de determinadas ações na escola.

Atividades extracurriculares, momentos de fazer-e-criar curricularmente obrigatórios e reduzidos a um trabalho a mais, vítima de avaliações e regido por normas de uniformidade e higiene pedagógica. Experiências de “trabalho dos alunos” em semanas como as: “da Pátria”, “do Índio”, e “do Folclore” são o melhor espelho do que afirmo. Difícil não tem sido pensar e pôr em prática atividades significativas de arte-e-educação. Difícil tem sido conseguir que elas sejam suficientemente factíveis e razoáveis para que possam sair de momentos, situações e escolas experimentais para todas as outras, sem uma grande perda de qualidade. Por outro lado, mais difícil ainda tem sido conseguir manter livres da uniformização da rotina curricular tais atividades, a fim de que elas sejam, também, pontos de partida para a realização de projetos adequados de inovação curricular (p.179-180).

Desta forma, em certos casos, não devemos ter preocupação com a quantidade de aulas ou de atividades, mas sim com a qualidade delas. Além de ser fundamental respeitar os momentos de lazer, de recreação e de aprendizagem individual do aluno. Uma de nossas preocupações com o ensino em horário integral é justamente essa: o excesso de deveres e responsabilidades que o aluno assume.

Apesar de nossa postura em relação à educação em horário integral, não somos contra ela. Na verdade, talvez esta seja uma opção interessante para sanar o nosso problema de ausência dos alunos em um curso onde sua estada é optativa. Embora tenhamos levado em consideração as proposições de Adriana Fresquet em relação às aulas de cinema fora da matriz curricular, é possível

que a melhor opção para seu ensino na escola seja agregá-las às atividades formais. Isto poderia dar um ar maior de seriedade ao trabalho, além de estimular mais engajamento, tanto dos alunos como dos profissionais presentes na instituição. Um formato integrado ao currículo, provavelmente, diminuiria qualquer sensação de ação meramente recreativa. E mesmo sendo obrigatório, não precisa necessariamente ser monótono ou desinteressante para os envolvidos.

Porém, se não existe a possibilidade de agregá-lo à matriz curricular, seja por meio de uma disciplina própria, ou mesmo como conteúdo de outras disciplinas, pensamos que uma forma de concluir um processo completo de ensino/aprendizagem em cinema, com início, meio e fim (como ocorreu em nossa proposta), seja diminuir a duração da vivência (estamos utilizando como parâmetro o modelo proposto em nosso curso), sintetizando os conteúdos ministrados. Com uma duração menor, a chance do aluno participar de um processo completo aumentaria.

Um próximo tópico importante a ser destacado aqui diz respeito à avaliação. Esse é um dos temas mais discutidos no universo da educação e da arte/educação. É interessante que todo projeto de ensino/aprendizagem passe por este processo para que todos os envolvidos (professores e alunos) tenham um termômetro que aponte se os objetivos almejados foram alcançados. Os procedimentos avaliativos são a forma de sondar se os conteúdos foram realmente adquiridos e as competências desenvolvidas pelos alunos.

Contudo, a grande dificuldade, sobretudo, no ensino de arte, é como mensurar tais hipóteses. No caso da utilização de notas, por exemplo, Doug Boughton afirmar que se trata de “[...] um processo reducionista usado para conferir um símbolo, como número ou letras, no qual se baseia um julgamento refletindo o grau alcançado dentro de um critério particular [...]” (in BARBOSA, 2010, p.379). Assim, dificilmente, será por meio de uma medida contável como uma nota que iremos identificar o sucesso de determinadas ações educacionais na escola.

Não temos, contudo, a intenção aqui de menosprezar os métodos avaliativos que são realizados por meio de provas escritas, resultando em notas fechadas. Compreendemos que em casos onde há um excesso de estudantes na mesma turma, métodos mais personalizados geram diversas dificuldades para o professor. Ao contrário disso, como aconteceu conosco, avaliar turmas menores nos permite auxiliar melhor o aluno na busca e aquisição do conhecimento.

Neste caso, tentamos seguir os princípios da avaliação “diagnóstico” e da avaliação “formadora”. Como Boughton expõe, na primeira:

[...] são conduzidas como parte da rotina diária de ensinar com o propósito de identificar as fraquezas e potencialidades dos estudantes. Essa forma de avaliação pode incluir observação, teste e análise do trabalho em sala de aula (Eisner, 1996), com o intuito de informar futuras estratégias ao professor (*ibid.*, 2010, p.377).

Já a avaliação “formadora”,

[...] tem como intenção fornecer aos alunos um feedback de seus próprios progressos e está, em certa medida, relacionada ao processo avaliatório “diagnóstico”. O elemento ao qual se dá menos atenção na avaliação em arte é a reflexão interior do aluno (Ross, 1993). Um projeto de pesquisa realizado num contexto de “formadora”, feito para ilustrar maneiras de como ela pode ser conduzida, relatou extensos diálogos entre alunos e professores (Ross, 1993) (*ibid.*).

Desta maneira, durante toda a vivência do curso, procuramos avaliar e acompanhar a aprendizagem do aluno por intermédio de nossas próprias observações enquanto educadores. Após o término das aulas, conversávamos com os alunos sobre as práticas. Em nossa quinta aula (04 de novembro), por exemplo, perguntamos aos alunos o que estavam achando das vivências. Eles responderam empolgados que estavam gostando. Afirmaram que ao assistirem a novelas e filmes depois do início do curso, viam de forma diferente as obras. Estavam atentos aos enquadramentos utilizados, chegando a discutir com familiares sobre isto.

O que podemos destacar de interessante deste depoimento é que notamos que as aulas de cinema estavam fazendo parte do cotidiano dos alunos, o que vem a provar o quanto a imagem audiovisual está presente no dia a dia deles. Pensamos nisto como uma experiência significativa no processo de ensino/aprendizagem. E tais conclusões, muitas vezes, só são possíveis com esta aproximação atenta ao aluno, na escuta de seus depoimentos, mesmo expostos informalmente. Eles podem nos dar um norte na forma de como as aulas podem ser conduzidas. No entanto, ressaltamos que tais possibilidades de avaliação só foram possíveis por causa do número reduzido da turma.

Outro elemento do processo de ensino/aprendizagem, bastante ligado à questão da avaliação em artes, é a culminância dos trabalhos. É muito comum nas aulas de teatro, de dança, de artes plásticas, os alunos criarem “trabalhos-finais” para serem expostos em eventos da escola. Nas aulas de cinema não seria diferente, sobretudo, quando tais vivências no âmbito da prática podem gerar “produtos” com grande apelo visual aos pais dos alunos, aos gestores e secretários dos gabinetes de educação de estados e municípios. Alain Bergala (2008, p.173) nos diz que é natural que a escola como ambiente de troca e socialização de saberes e conhecimentos, mostre aquilo que é realizado, sobretudo, quando falamos de objetos de cunho artístico.

No entanto, ele nos alerta que:

Uma vez posto esse princípio, todos os perigos começam. O maior é transformar essa apresentação na própria finalidade de uma prática de criação em sala de aula, desviando-a, assim, de sua verdadeira razão de ser. Em situação escolar, o objetivo primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como “produto”, mas a experiência insubstituível de um ato de criação (*ibid.*).

Em nosso caso, como o curso realizado na escola foi eminentemente prático, ao final do processo tivemos vários materiais que poderiam servir a uma culminância. Contudo, mesmo havendo um processo rico de aprendizagem durante as vivências, expor o material (em eventos na escola ou no próprio ambiente virtual) trás uma série de outras implicações. Será que o aluno

(geralmente que cumpri o papel de ator nos exercícios) se sentiria à vontade expondo seu rosto ampliado pela projeção? Ou será que ele gostaria de ter sua imagem divulgada por todo o globo por meio da internet? Essas situações devem ser bastante conversadas com os alunos, e mesmo que eles concordem com eventuais exibições e veiculações dos filmes e exercícios gravados, existem ainda questões legais envolvendo a circulação da imagem de crianças e adolescentes sem autorização dos seus responsáveis.

## CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comecei a trabalhar com o ensino de cinema para crianças e adolescentes há alguns anos, tudo aconteceu muito timidamente. No início, aquela experiência parecia muito nova. Ao mesmo tempo em que ensinava os alunos, aprendia. Com o passar do tempo, enquanto professores, vamos desenvolvendo nossas metodologias, adquirindo outros conhecimentos. Assim, na ocasião em que lancei esse projeto de pesquisa ao PROFARTES, uma pergunta me veio à mente: se já trabalho com isto, o que mais posso aprender? Esse tipo de questionamento talvez seja o ponto de partida para uma pesquisa científica.

O papel dos programas de pesquisa é justamente questionar nossas certezas, nos tirar de nossas zonas de conforto. Nós, professores, muitas vezes ensinamos de forma robótica. Fazemos isso da maneira como fomos ensinados, sem nos indagarmos se estamos no caminho certo ou não. A pesquisa de cunho científico se distancia do senso comum. Ela busca um conhecimento que possa ser comprovado por meio de testes, mesmo que momentaneamente, já que até os conceitos nas ciências exatas são multáveis. Nas ciências humanas, nas sociais e sociais aplicadas, levantamos nossas verdades, que estão distantes desse senso comum, mas que podem ser derrubadas a qualquer momento por outras pesquisas. Esta é a complexidade do universo acadêmico. No entanto, a nova descoberta que põs abaixo nossa pesquisa, muitas vezes só foi possível por termos aberto o caminho. Também esta é a beleza desse universo.

Desta maneira, esperamos que de uma forma ou de outra, esse trabalho possa trazer contribuições ao campo epistemológico das pesquisas em cinema e educação. Talvez o mérito maior de nossas investigações não seja expor novas descobertas, mas estimular uma discussão necessária às áreas da arte/educação, da educação e dos meios tecnológicos e comunicacionais, além de gerar possíveis reflexões sobre a relação da escola com os fenômenos sociais aqui apresentados.

Quanto aos resultados de nossa pesquisa propriamente ditos, ao final de todo o caminho percorrido, pudemos nos deparar com possíveis resoluções às questões levantadas no início dele. Essas respostas não foram encontradas apenas em nossa estada na escola durante o curso. Muitas das hipóteses levantadas foram comprovadas ou refutadas durante os períodos que precederam e sucederam a pesquisa na instituição educacional escolhida.

A busca por conceitos e norteados que nos ajudassem a pensar a relação do cinema com a educação se deu já no início de nosso vínculo com o PROFARTES. Não entramos no programa sem conhecimentos prévios sobre a relação do cinema com a educação. Entretanto, pudemos constatar que a gama de teorias, pesquisas e autores, é muito maior do que imaginávamos. Vimos

que o campo da pedagogia do cinema traz muitos nomes de autores que vem se debruçando em tais estudos e que foram fundamentais em nossas buscas.

Nosso encontro com o pensamento de Alain Bergala, não apenas sobre o ensino de cinema, mas sobre a presença da arte na escola, foi fundamental para que pudéssemos construir nossas ideias. Não utilizamos suas prerrogativas como regras, mas nos baseamos nelas para desenvolver nosso próprio pensamento. Pudemos constatar também que o universo da pedagogia do cinema não é formado apenas por pesquisadores de outros países, mas, sobretudo, por nomes brasileiros, que contribuem para uma teoria de cinema e educação aplicada à nossa realidade. Nomes como Adriana Fresquet, Mônica Fantin, Cezar Migliorin, Rosália Duarte, mesmo bebendo nas ideias de Bergala, assim como nós, as transformam e adéquam ao nosso universo. Assim como o pensamento desses autores vem contribuindo para o desenvolvimento de uma área nova de conhecimento, humildemente, esperamos também colaborar, mesmo que de forma tímida.

Devemos ressaltar ainda que a natureza multidisciplinar do ensino de cinema no contexto escolar traz nomes e teorias de outras diferentes áreas como a da comunicação, da arte, da educação, da tecnologia. Assim, mesmo para nós que trabalhamos com o ensino de arte, foi um exercício interessante e enriquecedor aplicarmos as ideias de Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, John Dewey, Fernanda Cunha, Vincent Lanier, ao universo da pedagogia do cinema.

Como afirmamos antes, muitos desses teóricos foram visitados no período que se deu antes de nossa vinda à escola. Essas investigações prévias foram extremamente importantes para que pudéssemos analisar e interpretar todo o material coletado. Se nossos principais anseios foram atendidos, acreditamos que as resoluções encontradas nos levaram a um universo ainda mais amplo. Com esse pensamento, reforçando a questão de que nossa pesquisa não se deu apenas no ambiente da escola, com as leituras e reflexões sobre os textos propostos pelos professores das disciplinas do PROFARTES, com as discussões levantadas durante as sessões de orientação, acreditamos que os objetivos propostos inicialmente nessa pesquisa foram alcançados, tanto os específicos quanto o principal.

Obviamente, os resultados obtidos em uma pesquisa acadêmica não são suficientes sem uma forma de registro. Para que haja a circulação na comunidade acadêmica do conhecimento gerado, trazendo assim contribuições significativas para o campo da ciência, é necessário apresentar essas descobertas. Como bem sabemos, isso deve ser feito em forma de documento escrito. Desta forma, essa parte tomou forma com a organização dos dados coletados e dos resultados obtidos, em forma de texto, presentes nos capítulos dessa dissertação.

Quanto à construção e desenvolvimento da parte escrita, escolha da organização e sequência dos tópicos apresentados, é importante ressaltarmos que o primeiro, o segundo e o terceiro capítulo desse trabalho foram tão importantes quanto o capítulo que relata nossa experiência na sala de aula.

Na verdade, as divisões apresentadas nesta dissertação, servem muito mais a uma questão organizacional das ideias. Elas não devem ser vistas como trabalhos distintos, isolados ou desassociados. Uma pergunta dependente da outra, uma resposta leva à questão seguinte. E a própria experiência relatada no capítulo quatro, é fruto das ideias apresentadas nos capítulos anteriores. Com isso, cabe aqui trazermos novamente os capítulos apresentados, mesmo que de forma breve, para que possamos expor nossas últimas considerações sobre eles.

Assim, no primeiro capítulo, após apresentarmos na introdução nosso tema central e nossas questões de pesquisa, começamos a desenvolver nossas ideias. A partir de nossas reflexões, concluímos que para criarmos nessa pesquisa uma proposta significativa em ensino de cinema na escola, seria necessário compreendermos nossas relações contemporâneas com a cultura audiovisual. Quando encaramos o cinema a partir de um conceito mais amplo, assumimos a hipótese de sermos agentes realizadores e não apenas espectadores passivos. É munido do conceito de cinema expandido, explicitado no primeiro capítulo, que o cinema pode entrar na escola, nas ONG, nas instituições educacionais e nos diversos espaços de resistência cultural. Após deixarmos claros os conceitos apresentados, pudemos expor no segundo capítulo, as razões e necessidades de estudarmos o cinema na contemporaneidade.

Dessa forma, mostramos que as mídias e os audiovisuais invadem nosso cotidiano, nossas práticas e nossas relações. Por isso, precisamos aprender a nos relacionarmos com tais fenômenos. Neste caso, a escola como parte integrante fundamental da sociedade, é também responsável por mediar essas relações como mostramos no segundo capítulo. Demonstramos isso, inclusive, por meio de diversas leis, que esse papel é incumbido ao Estado (com a escola pública) e permitido que seja realizado também pelas entidades privadas (a escola particular, as ONG e fundações). Contudo, seja pelo desconhecimento dessas leis, seja pela simples vontade de ignorá-las, os agentes da educação insistem em privar o educando dessas novas formas de conhecimento, fundamentais à formação integral dele. Apesar disso, para nós ficou claro que a prática de estudarmos cinema traz diversos benefícios como apontamos ao longo desse capítulo. Outro problema abordado por nós é a forma de realizar o ensino/aprendizagem desse conhecimento.

Considerando que a escola e os professores compreendem que o ensino de cinema não é uma atividade supérflua, mas de suma importância nos processos educacionais, no capítulo três fomos ao encontro de outra problemática. Investigamos quais metodologias e abordagens, podemos utilizar no ensino/aprendizagem da sétima arte em sala de aula. O que vimos é que o cinema estudado na escola enquanto linguagem artística passa por diversas dificuldades. No entanto, ele não é o único. A arte na escola, de uma forma geral, passa por muitos empecilhos. Tais dificuldades se apresentam de muitas maneiras, uma delas se encontra na escolha dos conteúdos ensinados e das abordagens e metodologias utilizadas pelo professor. Entretanto, o que torna o ensino do cinema

mais problemático em comparação ao ensino das outras artes, é justamente a recente implantação dele nos currículos escolares. Enquanto o teatro, a dança, a música, já percorreram um caminho maior na escola, as práticas de ensino de cinema ainda são muito recentes, especialmente, quando trabalhamos a partir de uma perspectiva da pedagogia da criação, conceito explicitado no terceiro capítulo.

Dessa forma, acreditamos que no terceiro capítulo conseguimos apresentar algumas possíveis possibilidades quanto às abordagens de ensino de cinema. Vimos que existem muitos pensamentos metodológicos, não apenas no campo da arte/educação. Entendemos também que é fundamental que o ensino do cinema na educação básica, desenvolva suas próprias abordagens e metodologias, visto a especificidade da linguagem cinematográfica. Acreditamos que as práticas de ensino/aprendizagem em cinema, não apenas no âmbito da educação formal, mas em outras esferas (ONG, movimentos sociais, instituições culturais, religiosas) estarão cada vez mais presentes em nossos cotidianos. Assim, esperamos que as pesquisas neste campo sejam constantemente incentivadas e estimuladas, sobretudo, em nosso país, para que possamos realmente falar de uma pedagogia do cinema. Por isso, é necessário que a academia e os pesquisadores acompanhem a evolução desse fenômeno, pois, tanto as universidades e faculdades, como os profissionais de educação formados por elas, têm muito a refletir e contribuir para o desenvolvimento dessa área.

Para a formulação do quarto capítulo, nos deparamos talvez com uma maior complexidade comparando aos anteriores. Não porque se trata do capítulo mais importante. Como já afirmamos, não existe aqui uma hierarquia valorativa, mas uma inter-relação de todas as partes. Sua complexidade aconteceu devido ao cruzamento de duas realidades da pesquisa, a teórica e a empírica. Se por um lado, o que vimos nas palavras dos teóricos fazia sentido e acreditávamos que funcionaria perfeitamente em uma realidade palpável, por outro nos deparamos com o ambiente real da escola e com todos os problemas que conhecemos existentes no sistema público de ensino.

Assim, gostaríamos de ter mantido nosso foco apenas em aspectos ligados ao ensino de cinema. Contudo, com tantas questões que prejudicam os processos de ensino/aprendizagem, ficaria impossível analisar somente tópicos de ordem curricular ou metodológica. Quando existem deficiências significativas em uma determinada estrutura educacional, mesmo uma experiência diferenciada como um curso de cinema na escola, pode não obter sucessos absolutos em seus objetivos. Na verdade, qualquer esforço no âmbito de contribuir para a educação da criança e do adolescente poderá ser em vão.

Com isso, gostaríamos de ressaltar que algumas frases já muito reproduzidas em nossa sociedade como “só a educação salva”, trazem certo grau falacioso contido nelas. Devemos manter nossos olhos abertos sobre tais afirmações. Primeiramente, porque precisamos compreender qual

tipo de educação queremos para nossas crianças e adolescentes. Toda forma de educação, de ensino ou de transmissão de conhecimento, tem essa capacidade libertadora? Acreditamos que não.

Lembremos que os alemães na segunda guerra mundial eram educados com os filmes nazistas de Leni Riefenstahl como mostramos no terceiro capítulo. Podem existir ensinamentos que disseminam o ódio na sociedade, o preconceito racial, de gênero, de orientação sexual. Precisamos sempre nos questionar se todo tipo de educação serve. Esse debate deve estar constantemente em pauta nas nossas discussões, sobretudo, no momento histórico e político pelo qual passamos.

Em nome da educação, em muitos casos, os ricos cada vez concentram mais riquezas, empreendendo projetos e iniciativas “educacionais revolucionárias”. Soluções são vendidas para os poucos que conseguem juntar as economias e se matricular em faculdades privadas, preparatórios para concursos, cursos técnicos e profissionalizantes, enfatizando ainda mais o caráter utilitário da educação e as necessidades pragmáticas de nossa sociedade capitalista. Assim, se formos perguntados se nossa pesquisa apresenta uma solução para “salvar” a educação, certamente diríamos que não.

Existe outro jargão em educação, esse presente na área de arte, que precisa também ser revisto. Muitos professores de artes, arte/educadores e artistas defendem a ideia soberana de que a arte é a única solução para “salvar” a educação. Será? Não temos como confirmar isto. Contudo, podemos refletir sobre o fato de que talvez seja uma responsabilidade demasiadamente grande, empregar à arte a missão de consertar anos de negligências com as instituições educacionais brasileiras. Entretanto, se a pergunta for: a arte e o cinema podem contribuir para a educação das pessoas e trazer algo significativo à aprendizagem delas? Certamente nossa resposta seria positiva.

Não temos como afirmar de forma concreta se o curso de cinema oferecido aos alunos em nosso projeto fará diferença no futuro deles. Para isso, seria necessária uma pesquisa muito mais abrangente em termos cronológicos. Teríamos que acompanhar o crescimento desses alunos, o seu amadurecimento, sua inserção no mundo adulto para que pudéssemos, talvez, chegar a respostas mais objetivas. Pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais são extremamente difíceis de entregar respostas fechadas. Nosso objeto de observação é o ser humano, munido de infinitas variáveis.

É necessário também trazer outra reflexão aqui quanto à formatação do curso oferecido à escola. Devemos frisar que a proposta trazida é apenas uma dentre muitas opções possíveis. Não tivemos em nenhum momento, o intuito de oferecer uma fórmula de como deve ser um curso de cinema para a educação no contexto escolar ou em outros espaços educacionais. O que apresentamos foi nossa experiência com um público específico, em uma localidade também específica, dentro de uma delimitação temporal e realizada sob determinadas condições. Outras pesquisas de mesmo tema podem trazer resultados completamente diferentes. O público de nossas

observações foi formado por estudantes adolescentes da rede pública de ensino, mas poderiam ser alunos advindos de cursos de EJA, ou por idosos de instituições de educação e lazer para a terceira idade, ou ainda por crianças pequenas de entidades do terceiro setor como ONG. Em cada uma dessas situações, teríamos que pensar em um formato diferente que contemplasse as especificidades de cada grupo. Desta forma, mais do que oferecer uma proposta fechada e prescritiva, esperamos que a nossa experiência incentive mais pesquisadores a desenvolverem outras possibilidades no ensino de cinema, não apenas no contexto da educação pública na escola, mas em diversos outros ambientes.

Apesar de não esperarmos que um futuro professor de cinema com atuação na escola siga as experiências aqui relatadas como se elas fossem fórmulas prontas, afirmamos com base no pensamento dos diversos autores já citados (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013; FANTIN, 2006) que é fundamental que o aluno nesse processo de aprendizagem, faça cinema também. Em nenhum momento dessa pesquisa desconsideramos as outras atividades como a fruição de filmes ou a aprendizagem de aspectos ligados à história e teoria do cinema. Contudo, é inegável que o viés investigativo desse trabalho se concentrou nas práticas de criação de filmes pelos alunos, que por sua vez buscaram suportes na pedagogia da criação proposta por Alain Bergala.

Dessa forma, a partir dessa ótica, consideramos fundamental que esse aluno se aproprie dos recursos advindos das novas tecnologias de produção de imagens e sons digitais, que ele seja capaz de construir narrativas fílmicas e que manipule o objeto audiovisual por meio da montagem, empregando assim, possíveis sentidos a sua criação.

Por fim, optamos por focar nos aspectos ligados à criação do filme porque, como incansavelmente falamos ao longo de todo esse trabalho, pela primeira vez o homem comum pôde alternar a condição de espectador com a de realizador. Pesquisas investigando as potencialidades pedagógicas do cinema para o aluno a partir de uma ação de fruição já foram diversas vezes contempladas na academia. Já investigações centradas na criação de obras ainda são poucas, é nesse sentido que justificamos nossa escolha. No entanto, consideramos que uma formação completa em cinema deve contemplar os diversos aspectos de seu processo de ensino/aprendizagem. Utilizando os mesmos conceitos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2009), um ensino significativo de cinema, assim como o ensino das outras artes, irá acontecer a partir da inter-relação dos aspectos de criação (fazer), de fruição (leitura) e da contextualização (história) das obras cinematográficas.

Diante de tudo isso, resgatamos aqui nossa pergunta inicial: como ensinar cinema no ambiente escolar, sobretudo, em uma perspectiva prática, de forma que o processo de ensino/aprendizagem se torne significativo e que haja um valor pedagógico em tal ação para o aluno? A resposta dessa questão está presente ao longo de todo esse trabalho. Ensinamos cinema de

forma que aluno se relacione com o conhecimento a partir de um processo de descoberta, de investigação, passando pela experiência prática da criação. O professor media o processo, aproxima o aluno da arte. Transmite o cinema. Não no sentido pejorativo da transmissão ou da transferência de conteúdos que Paulo Freire (1996) nos alerta. O uso do verbo transmitir empregado por Alain Bergala deve ser compreendido como passar, como apresentar, como ato de partilhar a arte com o aluno. Esse é o sentido de transmitir que o teórico francês defende e que nos acolhemos.

Assim, não apenas é possível, mas necessário ensinarmos cinema na escola, sobretudo, a partir de uma pedagogia galgada na criação, na experimentação, na realização de obras e projetos audiovisuais por parte dos alunos. Consideramos que essa pode ser uma experiência extremamente rica para o estudante, e também para o professor que se aventura por esse caminho. Ressaltamos, no entanto, que as conclusões apresentadas aqui não possuem um caráter fechado e limitador. Esperamos que elas possam ampliar nossas perspectivas enquanto educadores, artistas, cidadãos e seres humanos. Que elas nos inspirem a usar a arte como instrumento de libertação verdadeira para nós e para aqueles que estão ao nosso redor. Nem a arte, nem o cinema, tão pouco a educação devem ser utilizados na fabulação de discursos falaciosos e propagandísticos a serviço daqueles que contribuem para o aumento das desigualdades sociais e para a reprodução de uma educação vazia de significados e de sentidos. A educação deve sempre fazer sentido, e possivelmente, dar sentidos para nossas vidas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico do cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Inquietudes e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAZIN, André. **O cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 165-196.

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

\_\_\_\_\_. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BORDWELL, David. **Figuras traçadas na luz: a encenação no cinema**. São Paulo, SP: Papirus, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932. Nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 4 abr. 1932.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962. **Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações**.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 fev. 1967.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001. Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema, cria o Conselho Superior do Cinema e a Agência Nacional do Cinema - ANCINE, institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional - PRODECINE, autoriza a criação de Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional - FUNCINES, altera a legislação sobre a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. p.5.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 30.006. Brasília: 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.620, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a obrigatoriedade de exibição de obras audiovisuais cinematográficas brasileiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 13.278. Brasília: 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.**

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs.** São Paulo: Cortez, 2008.

COHN, Greice. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1 (70), p.179-199, jan./abr. 2013.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica.** 2008. Tese (Doutorado) apresentada à Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DANCYNGER, Ken. **Técnicas de edição para cinema e vídeo:** história, teoria e prática. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo.** São Paulo, Cortez, 2005.

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. 2006. Tese (Doutorado) apresentada à Universidade de Federal de Santa Catarina.

FERRARI, Pollyana. **Jornalismo digital**. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez. 2010.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogar, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Belo horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana; OMELCZUK, Fernanda. Por que aprender cinema no hospital? Experimentações com a sétima arte em contexto não formal de educação. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 412-426, set./dez. 2016.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HARVEY, David. O fordismo. In: **Condição pós-moderna**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008. p.121-134.

JAMESON, Fredric. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

KENNEDY, Roseann; PAULA, Amadeu Nogueira de, **Jornalismo e publicidade no rádio**. São Paulo, SP: Contexto, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LARCEDA, Morgana. **Informática como disciplina obrigatória na educação básica**. In: Anais do IX encontro virtual de documentação em software livre e VI congresso internacional de linguagem e tecnologia online, v. 1, n. 1, 2012.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo, Cortez, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

LENHARO, Alcir. **Nazismo, “o triunfo da vontade”**. São Paulo, SP: Editora Ática S.A.. 1994.

LOTMAN, Yuri. **Estética e semiótica do cinema**. Lisboa: Estampa, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Veiga; VEIGA, Cynthia. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUKÁCS, Geörg. A reificação e a consciência de classe. In: **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003, p.193-412.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A televisão levada a sério**. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2000.

MALKIEWICZ, J. Kris. **Cinematography: a guide for film makers and film teachers**. New York, NY: Van Nostrand Reinhold Company, 1973.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MORETTIN, Eduardo. Humberto Mauro. **Revista Alceu**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 48-59, jul./dez. 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2017.

MOURA, Edgar. **50 anos de luz, câmera e ação**. São Paulo: Editora Senac, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo; Contexto, 2003.

NEUBERT, Patrícia da Silva; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Pesquisa Bibliográfica e web 2.0: percepção de estudantes de pós-graduação em ciência da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 22, n. 3, p. 142-154, set./dez. 2012.

NINO, Maria do Carmo. Débuts da estética do audiovisual em arte e seus processos de socialização. In: SILVA, Igor de Almeida; CONSTÂNCIO; Rudimar. (org). **Ação cultural**: arte, educação e cultura. Recife: SESC Pernambuco, 2014.

NOVAES, Adauto (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005.

NOVÓIA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (org). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.

OROFINO, Isabel Maria. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PAULA, Nikita. **Vôo cego do ator no cinema brasileiro**. São Paulo, SP: Ed. Annablume, 2001.

PERNAMBUCO. Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015. **Regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências**.

Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual – SOCINE – Notícias. Disponível em: <<http://www2.socine.org.br/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

SATT, Maria Henriqueta Creidy. Cinema expandido: estratégias e conceitos audiovisuais. **Famecos/PUCRS**, Porto Alegre, nº 22, p. 11-13, dez. 2009.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo, SP: Sammus Editorial, 1997.

Portal Projeto Travessia, Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <<http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Technicolor – feel the Wonder. Disponível em: <[www.technicolor.com](http://www.technicolor.com)>. Acesso em: 02 mai. 2017.

WATTS, Harris. **On camera:** o curso de produção de filme e vídeo da BBC. São Paulo: Summus, 1990.

## APÊNDICE

## **PROGRAMA DO CURSO DE CINEMA NA ESCOLA**

Pesquisador / professor: Diogo José de Moraes Lopes Barbosa

### **INTRODUÇÃO**

Esta é uma proposta de um curso de cinema oferecida para alunos de ensino fundamental da Escola Municipal da Iputinga da Rede Municipal do Recife, como projeto de pesquisa integrado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba. A intenção é apresentar aos alunos o universo da produção cinematográfica enquanto área do conhecimento integrada ao Ensino de Artes da educação básica. O curso será de caráter prático envolvendo conhecimento teórico e empírico acerca da linguagem do cinema.

### **OBJETIVOS**

#### Geral

- Realizar um curso de iniciação à linguagem cinematográfica com alunos de ensino fundamental com objetivo de pesquisa acadêmica acerca das possibilidades do ensino de cinema na educação formal.

#### Específicos

- Permitir o contato do aluno com as novas tecnologias de captação, manipulação e exibição de imagens e sons digitais.
- Proporcionar ao aluno um breve conhecimento teórico acerca da linguagem cinematográfica e audiovisual quanto aos seus aspectos estéticos, históricos, estilísticos etc.
- Realizar durante o curso, exercícios de criação cinematográfica para que o aluno tenha uma visão prática acerca dos processos de criação artística.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no curso será baseada em conceitos de ensino de arte e da pedagogia do cinema. Do primeiro campo, utilizaremos conceitos da Abordagem Triangular que sugere o ensino da arte a partir de três perspectivas: o fazer, a leitura e a contextualização. Assim sendo, o ensino do cinema em nosso curso, irá contemplar estas três vertentes onde: o fazer se pautará na criação e realização de curtas produzidos, filmados e interpretados pelos próprios alunos; a leitura se dará na análise dos materiais produzidos pelos alunos e pequenos trechos de obras do universo cinematográfico; a contextualização trará coesão aos aspectos do cinema estudados com os elementos encontrados no dia a dia do próprio estudante enquanto espectador (de cinema, televisão ou internet).

Além da Abordagem Triangular, conceitos da pedagogia do cinema estarão presentes nas metodologias utilizadas a partir das ideias e proposições da Pedagogia da Criação (idealizada por Alain Bergala) onde para que se complete uma aprendizagem em cinema, é necessário que aluno passa da fruição para o ato de criação em si.

Desta forma, como atividades práticas voltadas à criação, os estudantes, durante o curso, produzirão seus próprios roteiros. Com eles em mãos, tirarão do papel filmando cenas (atentando aos aspectos básicos acerca dos enquadramentos utilizados, da iluminação, da sonoplastia, das locações escolhidas, figurinos, maquiagem etc.). Com o material filmado, os alunos aprenderão conceitos básicos de montagem (edição), para dar finalização às obras produzidas.

Intercalada com os exercícios práticos, ocorrerão também aulas teóricas onde o aluno terá conhecimento sobre aspectos básicos da produção de um vídeo (como escrever um roteiro, enquadrar uma câmera, criar a iluminação para uma cena, captar o áudio corretamente etc.).

## **CRONOGRAMA E CARGA/HORÁRIA**

O curso terá duração de dois meses e meio (10 aulas) com uma aula semanal de 2 horas. Carga/horária total do curso Será de 20h. O conteúdo do curso por dia de aula será:

### **1. Conceitos iniciais sobre cinema, vídeo e digital. Conceitos e práticas sobre planos e enquadramentos.**

Explicação teórica sobre os aspectos técnicos do cinema:

O que é um frame;  
Qual a diferença no uso de 24 (cinema) e 30 frames (vídeo e televisão);  
Qual a diferença entre película, vídeo analógico e vídeo digital;  
O que é um plano;  
O que é um enquadramento - (geral, conjunto, médio, close, detalhe);  
Exercício prático com planos (filmagem de várias possibilidades de planos).

## **2. Conceitos iniciais sobre cinema, vídeo e digital. Conceitos e práticas sobre planos e enquadramentos (continuação)**

Plano sequência, contra-plano, regra dos terços;  
Uso de claquete (para que serve);  
Movimentos de câmera – travelling, pan, Dolly, zoom;  
Ângulos – plongée, contra-plongée;  
Ações práticas: exercícios de filmagem a partir de uma cena improvisada.  
O que é a continuidade no filme;

## **3. Captação de som. Uso de microfones e operação de boom. Conceitos e práticas sobre angulações e movimentos de câmera.**

O que é o som gravado no set de filmagem e o som gravado na pós-produção;  
Técnicas de operação de microfone *shotgun*;  
Exercícios com captação de som;  
Ações práticas: filmagem de esquetes criados pelos alunos.

## **4. Direção de fotografia e Iluminação (interna e externa). Práticas de montagem de luz e uso de rebatedores.**

O que é uma luz principal, uma luz de preenchimento e uma contra-luz;  
Uso de rebatedores;  
Exercícios com luz de LED, rebatedor e uso de claquete.  
Ações práticas: experimentações de filmagem e fotografias com o uso de luz natural e refletores LED; manejo de rebatedor.

## **5. Construção de roteiro. Conceitos sobre tipos de roteiros, gêneros, roteiro técnico.**

Técnicas de construção de roteiros (apresentação de personagens, apresentação de conflitos, clímax da história e desfecho);

Diferenças entre roteiro da história e roteiro técnico;

Ações práticas: Exercícios de criação de roteiro a partir de temas dados ou levantados pelos alunos, prática de escrita em conjunto.

## **6. Construção de roteiro (criação do roteiro da culminância).**

Construção de roteiro para o trabalho final a partir de um tema levantado pelos alunos;

Divisão de trabalho na filmagem (quem vai fazer o que).

Escolha das locações;

Escolha dos figurinos que os alunos deverão trazer nas próximas aulas.

## **7. Práticas de filmagem (filmagem do roteiro produzido/continuação).**

Filmagens com as funções pré-definidas;

Atores com os figurinos pré-definidos nas locações.

## **8. Edição e montagem (teorias sobre edição de vídeos).**

Técnicas de uso do programa de edição (Vídeopad e Vidtrim):

O que é um corte, uma fusão, fade in, fade out;

Como juntar o som e a imagem;

Como escolher as cenas e a duração delas;

Como criar diferentes ritmos para o filme.

Ações práticas: uso de computadores e softwares.

## **9. Edição e montagem (edição do vídeo da culminância).**

Técnicas de uso do programa de edição (continuação):

Conceito e uso de trilha sonora;

Uso de BGs;

Conceito e uso de sonoplastia;

Como colocar créditos iniciais e finais;

Ações práticas: uso de computadores e softwares.

## **10. Exibição do vídeo produzido / avaliação do processo**

Explicação por parte dos alunos sobre o que acrescentou na realidade deles a aprendizagem em audiovisual;

O que acrescentou na vida de estudantes tais conteúdos?;

Se desconstruiu, ou não, o conceito e o processo de fazer vídeo?;

Como eles verão os produtos audiovisuais a partir de agora?;

Ações práticas: exibição coletiva do filme e mesa redonda de diálogos.

## **RECURSOS**

Sala de aula (estúdio) ampla com projetor e computador (laptop). Além dos recursos físicos, os materiais utilizados no curso serão:

Equipamentos básicos: Câmera; Tripé; Microfone (shotgun e lapela); Gravador de voz; Cabo XLR / P2; Haste de microfone; Fone de ouvido; Refletor LED; Rebatedor; Claquete com giz; Pilhas.

Obs: se os alunos possuírem tablets e celulares disponíveis, serão utilizados.