

CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER

Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica



Adriana Fresquet (org.)

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

CAPÍTULO 1

O projeto Cinema para Aprender e Desaprender

Adriana Fresquet

LECAV: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual

Faculdade de Educação UFRJ



A desafio deste material é oferecer uma proposta curricular de escolas de cinema para escolas de Educação Básica que possa ser recriada por cada grupo de professores e estudantes a cada nova iniciativa.

Antecedentes do projeto

Cinema para aprender e desaprender

1. Este projeto nasce em 2006, na Faculdade de Educação, visando inicialmente, investigar a infância no cinema com professores e estudantes universitários.
2. Em 2007, o projeto se propõe convidar como co-pesquisadores estudantes (crianças e adolescentes) de Educação Básica, apostando na capacidade da criança poder fazer uma leitura autoral de sua própria infância.
3. Em 2008, o projeto identificou nos estudantes uma criativa potência de produção cultural e criou a uma escola de cinema piloto no Colégio de Aplicação da UFRJ.
4. Desde 2011, o projeto conseguiu multiplicar seus braços co-criando 6 escolas de cinema em instituições municipais, estaduais e federais.

Figura 1.1 O espelho reflete uns vasos de plantas enquanto regadas no Colégio de Aplicação da UFRJ



Depois de assistir os primeiros planos do filme As praias de Agnès (Dir. Angès Varda, França, 2008)

Neste trabalho propomos uma abordagem teórico-metodológica que parte de alguns conceitos gerais sobre currículo, cinema, escola e democracia assim como conceitos centrais do cinema tais como “ponto de vista”, “ponto de escuta”, “pedagogia do fragmento”, “exercícios de início”, entre outros.

As reflexões sobre as atividades da escola de cinema do CAp UFRJ serviram como ponto de partida para uma série de textos que servem como marco e referência para pesquisa, ensino e extensão com atividades de cinema nas escolas. Cinema para aprender e desaprender: projetos, programa, pegadas.

Apresentação do projeto Cinema para Aprender e Desaprender

Adriana Fresquet

LECAV/PPGE/UFRJ

(Texto levemente adaptado do cap. 6 do livro da autora *Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013)

Neste primeiro capítulo, gostaria apresentar algo do projeto Cinema para Aprender e Desaprender, que, desde 2006, vem se reinventando por força dos encontros e dos desvios que a dinâmica da formação do grupo traz para dentro do projeto. Para falar dos detalhes de sua história, gostaria de remeter o leitor a outras leituras, que falam com mais precisão das memórias do projeto (Fresquet, 2007, 2008, 2009; Fresquet; Xavier, 2008). Aqui, basta dizer que o caminho se iniciou no segundo semestre de 2006, quando comecei a lecionar minhas primeiras aulas na UFRJ e sugeri, aos meus alunos de licenciatura (a maioria, do curso de Biologia), começarmos encontros semanais para assistir a filmes, e fazer depois algumas reflexões e leituras até, efetivamente, se configurarem propriamente como reuniões de um grupo de pesquisa. Em novembro de 2006, foi cadastrado, no sistema SIGMA/UFRJ, um projeto de pesquisa e de extensão com o mesmo nome: Cinema para Aprender e Desaprender. Como projeto de uma professora de psicologia da educação, ele pretendia investigar as possibilidades de aprender com o cinema, mas fundamentalmente a possibilidade de desaprender preconceitos, desvalores, a partir de alguns flashes dirigidos à nossa dimensão menos consciente, que a tela reflete de modo único para cada espectador. Sempre tive a sensação de que, ao assistir a alguns filmes, temos a possibilidade de escovar nossa vida a contra-

pelo, ampliando a passagem da memória para a imaginação, pelas ideias afetadas por imagens e sons. Daí que fosse necessário fazer uma seleção de filmes com uma direção. Esse lugar emergiu claramente: só podia ser a infância. Quiçá, visando voltar para o país das memórias inventadas como quer Manoel de Barros, dos primeiros aprendizados, que criam pegadas invisíveis por onde voltamos a passar uma e outra vez. Onde encontrar bons filmes para pensar questões da infância? Na Cinemateca! Hernani Heffner, desde então, foi nosso primeiro consultor. Com ele tinha feito minhas primeiras descobertas pela história do cinema brasileiro e mundial em 2004/2005, e como a todo professor, pesquisador, estudante, cidadão interessado, recebi-me com a tranquilidade e a disponibilidade habituais, que mais parecem próprias de alguém que não tem mais nada para fazer na vida. Nada mais oposto, porém, até hoje, me surpreende o gesto acolhedor e receptivo com quem deseja aprender. Destaco esse gesto, que pode ser lido como um convite para visitar e descobrir o tesouro que a cinemateca guarda. Para pesquisar esses filmes, precisávamos ampliar a possibilidade de leituras, assim, alguns colegas substitutos da Faculdade de Educação e quase uma meia dúzia de professores do Colégio de Aplicação da UFRJ se animaram a participar das reuniões, que deslocamos para o CAp/UFRJ, para facilitar a presença de todos. Um curso de extensão aberto ao público, mas que privilegiaria a participação dos professores de escolas públicas iniciou-se no mesmo mês de março. Esse curso, desde sua concepção, foi pensado como uma janela que socializaria as questões investigadas na pesquisa, a cada mês, com o público interessado. Com um formato semelhante, mas que se configura com o passo dos anos, ele ainda é um dos projetos que são oferecidos como cursos de extensão de oito horas, certificados pela universidade. Com o passar dos meses, na pesquisa, sentimos

falta do protagonismo das crianças, como copesquisadoras dessa infância, e propusemos, aos professores do CAp UFRJ que estivessem interessados, abrir suas aulas para fazer algumas sessões com esses filmes e ouvir o que as crianças tinham para nos dizer. A experiência tornou-se algo apaixonante.

Cresci aguardando anualmente *la Fiesta da Vendimia*, (festa onde se celebra a colheita das uvas em Mendoza), penso que, por isso, imaginei que um evento de cinema e educação no mês do aniversário do cadastro do projeto poderia ser um pretexto para comemorar cada ano, convidando pesquisadores, cineastas e educadores interessados em dialogar com todos nós, um público de professores e estudantes curiosos e ativos. E funcionou. Um convênio assinado em fevereiro 2008 entre o MAM-Rio e a Faculdade de Educação da UFRJ formalizou uma parceria que já existia, mas que se abria para todos os professores e alunos da unidade. O que já se respirava no ar era a falta das crianças mesmas terem vez e voz na hora de fazer filmes. “Todo mundo quer ser escutado”, diz Eduardo Coutinho (in Bragança, 2008, p. 85). E daquela falta, surgiu o projeto de criar a Escola de Cinema do CAp UFRJ, que, rapidamente aprovada, teve início em abril de 2008, contando com nada menos que Nelson Pereira dos Santos como padrinho inspirador. A escola foi criada com fins de pesquisa, mas também como um projeto piloto para que no futuro se pudessem criar novas escolas de cinema em escolas públicas. Dessa aproximação com o artista e padrinho, definimos nossas primeiras ações para a escola, com o grupo dos mais novos: assistiríamos a vários filmes do diretor, de preferência na Cinemateca, mergulharíamos no acervo de documentação impressa e arriscaríamos revisitar algumas locações de Rio 40 graus (Nelson Pereira dos Santos, Rio de Janeiro, 1954/1955). O grupo de ensino médio se ocupou de fazer um documentário sobre o próprio CAp

UFRJ. Nós nos dividimos, professores e bolsistas de iniciação artística e cultural, eu fiquei com os estudantes de ensino fundamental e Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor e Verônica Soárez, com os alunos de ensino médio, tentando fazer nossas primeiras experiências com imagens e sons. Descobrir as pegadas do projeto de Alain Bergala em uma velha revista dos Cahiers du cinéma, do ano 2000, e fazer o curso intensivo com Núria Aidelman traziam a urgência premente de nos apropriar melhor da experiência bem sucedida na França com crianças de escolas públicas no projeto articulado pelos Ministérios de Educação e de Cultura, de Jack Lang e Catherine Tasca, respectivamente. Fizemos traduções domésticas do livro Hipótese cinema para conseguir partilhar a leitura na pesquisa, até que duas tradutoras, Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta se apaixonaram pela obra e realizaram a tradução com mais fidelidade. O mergulho foi intenso. Lemos e releemos o livro, sem dogmatizar, mas nos surpreendendo com a riqueza de cada janela que nos abria para conhecer outros autores e filmes que custávamos a achar. Em pouco tempo, ele tinha nos instigado a conhecer Godard, que desde o início intuíamos como “o pedagogo do cinema”. Enquanto a pesquisa avançava, dialogando com uma progressiva produção intelectual nacional sobre a relação entre cinema e educação, a escola de cinema continuava se reinventando, mudando de temática e ensaiando exercícios, atividades e propostas outras. Márcia Xavier articulava pesquisa e extensão como pivô no CAp e Alexandre Ferreira Mendonça, extensão e pesquisa na Faculdade de Educação junto de Ana Lúcia, Verônica e uma equipe que se identificou logo com o projeto. Eles foram imprescindíveis para, hoje, poder contar esta história. O evento de fim de ano nos trouxe pessoalmente Alain Bergala, que, além de participar do evento internacional de cinema e educação, inaugurou a I Mostra Mirim de Minutos

Lumière dentro da I Mostra da Faculdade de Educação no MAM: Cinema, escola, infância. Em 2009, o foco foi o documentário. Desde *Nanook, o Esquimó* (Robert Flaherty, EUA, 1922) até filmes recentes de Eduardo Coutinho, “viajamos” pelos fragmentos que, editados, tentavam mostrar a poesia desse documentário que se afasta do jornalismo e da entrevista televisual. O mais próximo do colégio foi filmar *Na Lagoa Rodrigo de Freitas*, protagonista do filme/ensaio produzido. Um aluno de mestrado, Edmur Paranhos, nos convidou a pensar a pedagogia e a estética do oprimido colocando Paulo Freire cara a cara com Augusto Boal. Logo, a visita de Sandra Kogut e de Lucrecia Martel em dezembro 2009 inspirou fortemente o trabalho de 2010, que passou a pensar o Minuto Lumière, viajando pela história – nem sempre cronologicamente –, via diretores, e as crianças e jovens se viram filmando Minutos Méliès, Minutos Charles Chaplin, etc. Duas dissertações de mestrado já pensavam essa escola. Janaína Pires Garcia e Gisela Pascale Leite pesquisaram sobre a escola de cinema do CAp, nos seus projetos. Também Maira Norton, mas como aluna de mestrado na UFF. Regina Barra, atualmente, desenvolve seu doutorado sobre o cinema nesse e em outros Colégios de Aplicação do país.

Enquanto o programa de extensão – que hoje congrega dez projetos – continua com o mesmo nome até hoje (Cinema para aprender e desaprender), o projeto de pesquisa encerrado deu lugar a outro mais específico para pensar em investigar experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes, dentro e fora da escola, que se chama Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica. Nas reuniões do grupo de pesquisa, já tínhamos chegado a Jean-Luc Godard. De todas as janelas que Bergala abre na sua *Hipótese*, Godard parecia o mais necessário, o primeiro. A presença de Anita Leandro, Mario Alves Coutinho e Ana Lucia de Almeida

Soutto Mayor foi essencial para entender como seria possível compreender o prazer material de escrever com a câmera (Coutinho, 2007, entrevista com Alain Bergala) e algumas relações com a literatura (Coutinho, 2010). Nós nos perguntávamos acerca da potência dessa experiência do cinema em outros espaços para além da escola. Como seria, para uma criança hospitalizada, por exemplo, assistir a um filme na cama? Isto poderia ser uma experiência estética, educativa? Seria possível que uma escola hospitalar incluísse alguns filmes, ou atividades audiovisuais, para oferecer às crianças enquanto ficam hospitalizadas? Refletindo o espírito de pergunta, o projeto foi chamado Cinema no hospital? Disso surgiu um longo percurso que começou fazendo apenas visitas no Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira da UFRJ, só para ver como funcionava o cotidiano. Observamos a Unidade de Pacientes Internos (enfermarias), a quimioteca, as salas de espera dos consultórios dos ambulatorios. O projeto só ficou elaborado com um formato, mas com a incompletude necessária para a articulação com a especificidade da instituição à qual era oferecida, em 2010. Mais outro ano se passou em observações, comitês de ética, e preparação até dar início às atividades em 2011 junto das colegas Ângela Santi e Aline Monteiro. No começo, nós nos contentamos com projetar filmes. Confesso que só em 2012, com a liberdade – própria da paixão e da juventude – da doutoranda Fernanda Omelczuk e das bolsistas que a acompanham, conseguimos superar os objetivos traçados. Foi feito, então, um verdadeiro cardápio de filmes da Programadora Brasil para ensaiar a escolha de filmes pré-escolhidos, com petiscos, sobremesas, pratos fortes. E, também, improvisar alguns gestos de enquadramento, produções de Minutos Lumière e outras experimentações audiovisuais dentro e fora das enfermarias, articu-

lando os filmes dos cineastas que estávamos estudando no grupo de pesquisa com as práticas diretas com as crianças.

O sonho de ampliar a experiência com professores e alunos na Cinemateca resultou no projeto A escola vai ao cinema, em parceria com o MAM, e organizamos visitas e atividades com escolas públicas que também serviram como empiria do projeto de mestrado de Marina Tarnovski Fassanelo. Também em 2010 foi idealizado um projeto para a criação de escolas de cinema em escolas públicas.

O cineclube do CINEAD, desde 2007 até hoje, andou transitando com nomes diferentes pelo MAM, pelo CAP UFRJ e, atualmente, nós o chamamos Educação em Tela na Faculdade de Educação, sendo objeto de pesquisa de Selma Tavares Rebello sob a coordenação do professor Paulo Henrique Vaz e o apoio da Direção, professora Ana Maria Monteiro. Adquirir quase todos os exemplares da Programadora Brasil significou uma forma contundente de aproximação ao cinema nacional. Que falta nos faz que ele vire uma plataforma, de fato, acessível a todas as escolas públicas do país! Que forma seria essa tão eficiente de espelhar uma sociedade e seu cinema e descobrir uma terceira imagem, produto da surpresa desse reflexo.

Em 2011, descobrimos, entre os fotogramas e as entrelinhas dos autores pesquisados, a pedagogia do Mestre Ignorante e do Espectador Emancipado. No diálogo com colegas, orientandos de pós-graduação e da graduação nos seminários de leitura das reuniões do grupo de pesquisa se problematizam e reconfiguram as práticas extensionistas, em cada projeto, de formas diferentes. E foi em 2011 que conquistamos o edital oferecido pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, que permitiria realizar o sonho de multiplicar a criação

de escolas de cinema em escolas públicas. Imediatamente, criamos, na Faculdade de Educação, o Laboratório de Educação, Cinema e Audio-visual, que reuniria materiais, recursos humanos e didáticos para assistir presencial e virtualmente as novas escolas de cinema, e ficaria aberto para receber professores ou investigadores interessados em partilhar nossas pesquisas e práticas nesse caminho. No evento do fim de ano, recebemos novamente o professor Alain Bergala – o que coincidiu com a primeira consultoria para o projeto de criação das escolas – e de Nathalie Bourgeois (da Cinemateca Francesa), que prestigiaram mesas e a IV Mostra Mirim de Minutos Lumière na IV Mostra da FE/UFRJ no MAM. Elaboramos um edital, que foi publicado no Diário Oficial da União 134, anunciando que as escolas interessadas deveriam apresentar um projeto da escola de cinema que sonhavam, e se comprometer, com a anuência da direção, a participar de um curso intensivo de cinema e educação durante o mês de janeiro de 2012, e quinzenalmente durante o resto do ano. O edital exigia a inscrição de dois professores e/ou um professor e um funcionário comprometidos a participar do curso integralmente, e uma fotografia do lugar onde a escola conservaria os equipamentos cedidos temporalmente, enquanto durasse o projeto. Dos 28 projetos apresentados, foram selecionados 15, para atingir o número de 30 participantes no curso de janeiro. O curso concebido por Alain Bergala trabalhou com três filmes na íntegra: Onde fica a casa do meu amigo (Abbas Kiarostami, Irã, 1987), O pequeno fugitivo (Morris Engel, Ray Ashley e Ruth Orkin; EUA, 1953) e Mutum (Sandra Kogut, Brasil, 2007) e vários outros fragmentos apresentados durante as aulas. Quatro exercícios deram forma às atividades que apresentaremos, em breve, em outro livro nesta coleção. O curso foi ministrado por professores e cineastas. O critério

definido para escolher as quatro escolas finalistas foi a responsabilidade e a qualidade de participação, porém, como foi atendido quase unanimemente, tivemos que acrescentar novos critérios que efetivamente conseguissem discriminar alguma diferença. A escolha final – de uma dificuldade extrema –, acompanhada da equipe dos consultores e professores do curso, acabou contemplando: CIEP 175 José Lins do Rego (São João de Meriti, Rio de Janeiro); Colégio Estadual José Martins da Costa (Nova Friburgo); Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho (Sant’Anna de Cebolas/Paraíba do Sul) e Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão (Vidigal, Rio de Janeiro). Além das escolas contempladas, convidamos o Instituto Nacional de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant para participar do projeto, incorporando-se ao programa CINEAD, mas apenas com formação e acompanhamento dos primeiros passos da escola de cinema. Maria Lucia Cunha, professora do INES, já vinha desenvolvendo atividades com cinema na escola, mas mesmo assim fez um evento para inaugurar a Escola de Cinema do INES, criando uma pequena cabine no pátio, onde ocultou uma projeção para, no máximo, 10 pessoas, com filmes dos primórdios. Longas filas se formaram para ver o que estava sendo projetado “às escondidas”. Dessa experiência inicial, foi preciso inventar três novos sinais para LIBRAS: Cinematógrafo, Lumière e Méliès. O fato revela uma enorme possibilidade. Leopoldina Pereira está realizando seu doutorado sobre esse projeto. Das professoras do Instituto Benjamin Constant, Margareth Olegário era cega de nascença. Sua participação foi extremamente emocionante para todos, inclusive para ela, que decidiu filmar um dos exercícios, propondo aos colegas cobrirem seus olhos para tentar passar pela vivência dela, no curso. Em 2013 iniciamos as aulas no Instituto Benjamin Cosn-

tant (IBC) junto com a professora Cristine Moraes. Em uma das escolas rurais, Thiago Norton, professor de história da Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho, desenvolve seu mestrado enquanto realiza as atividades da escola de cinema e do cineclube em Sebollas, a mais de três horas do Rio de Janeiro. A ideia de fazer as sessões do cineclube na praça foi muito bem sucedida, mas se chocou com o frio e a umidade do orvalho, afetando a lente do projetor, assim como a saúde de velhinhos e crianças. A professora Marta Cardoso, da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, desenvolveu seu projeto dentro da disciplina de Educação Física, que permitiu que todos os alunos da escola tivessem algum contato com experiências de cinema em 2012. As palmas aos Minutos Lumière produzidos com as crianças, no Festival do Rio, são testemunhas de um trabalho que surpreendeu e emocionou o público de professores e alunos das escolas cariocas na Mostra Geração. O cineclube trouxe a comunidade para dentro da escola. Daniella D’Andrea Corbo e Ricardo Monteiro criaram, no Colégio Estadual José Martins da Costa de Nova Friburgo, a Escola Cine Ze, cujo primeiro trabalho (os Minutos Lumière) já obteve um inédito destaque no Festival do Rio e no Festival de Cinema Hacerlo Corto, da Prefeitura da Cidade Autônoma de Buenos Aires em parceria com a Universidade de Buenos Aires e a UNICEF, para onde viajaram com um pequeno grupo de alunos. Glauber Domingues Resende, instigado a investigar sobre a possibilidade de construção do ponto de escuta em aulas de cinema, propôs atividades centradas em quatro exercícios aos professores Alain Ferreira e Marcelo Silva, da Escola de Cinema do CIEP 175 José Lins do Rego (São João de Meriti, Rio de Janeiro). Eles avançaram muito ainda em 2012, dado que tiveram mais de uma aula por semana. O cineclube, realizado em horário escolar, também foi um sucesso. Greice Cohn, que participou

do curso como professora do Pedro II (Centro), realiza seu doutorado investigando experiências de videoarte e videoinstalação com estudantes dos primeiros anos de ensino médio. Andreza Berti, este ano, se incorpora oficialmente com seu projeto de doutorado, que investiga as atividades de cinema que a van, chamada Ciência para poetas da Casa da Ciência da UFRJ, leva às escolas públicas do Rio.

Clarissa Nanchery desenvolveu, durante 2011/2012, um planejamento na Escola de Cinema do CAP UFRJ, tomando como referência a pedagogia dos pontos de vista de Alain Bergala em *Le point de vue*.

No grupo de pesquisa, nosso caminho tem continuado com a tentativa de descobrir as pegadas dos caminhos de Kiarostami (in Bernardet, 2004). Cineasta da infância e da poesia, seu cinema tem nos permitido estabelecer relações com o cinema nacional para trabalhar nas escolas, na cinemateca, no hospital, e a pensar nesses outros caminhos, nunca principais, nem retos, nos quais buscamos sempre encontrar o outro para dialogar e descobrir alguma informação rumo a um destino explicitamente desconhecido, tecido por um roteiro que é também parte de um segredo que se vai revelando, aos poucos, inclusive aos próprios atores e membros da equipe. A colega Maria Cristina Miranda (professora do CAP UFRJ) e Mirna Juliana (mestranda da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) nos ajudaram a aprofundar o diálogo com esse cineasta.

Em 2012, Marina de Oliveira Rodrigues defendeu seu projeto de mestrado sobre escolas alternativas no Brasil, estudadas através das lentes da autonomia e da criatividade. O tema da educação al-

ternativa teve uma mesa especial neste último VI Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, e novamente aproximou pesquisadores e cineastas para dialogar sobre *La educación prohibida* (German Doin Campos, Argentina, 2012) e *Babás* (Consuelo Lins, Brasil, 2010).

Em relação às atividades específicas de ensino, foram criados tópicos especiais no Programa de Pós-Graduação em Educação desde 2007 até 2013: Mídia e Educação, Cinema e Educação, Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica, Cinema, Educação e Aprendizagem e Pedagogia dos Cineastas. Para 2013, o programa incorporou, como eletivas, as disciplinas Cinema e Educação e Pedagogia da Imagem.

Durante todos esses anos, a participação de alguns professores e pesquisadores desta área “entre o Cinema e a Educação” nos enriqueceu com visitas em aulas e em reuniões de pesquisa: Hernani Heffner, Milene Gusmão, Rosália Duarte, Inês Teixeira, César Migliorin, Anita Leandro, Luiz Rosemberg, Caio Cesaro, entre outros.

Este projeto sempre procurou focar abordagens teórico-metodológicas que investigam as relações entre cinema e educação, privilegiando leituras de estudos de cinema, de psicologia e filosofia da educação. A filosofia enriquece nossos fundamentos: Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Jacques Rancière, Giorgio Agamben, entre outros. Dos estudos de cinema, especialmente Jean-Claude Bernardet, Jean-Louis Comolli, Michelle Marie, Jaques Aumont, Philippe Dubois, Abbas Kiarostami, Anita Leandro, Cezar Migliorin, Ismail Xavier, Robert Bresson, Consuelo Lins, Jean-Luc Godard, Mário Alves Coutinho, entre outros. Da psicologia: os principais são Henri Wallon, Lev Semenovitch Vigostki, Virginia Kastrup. Da educação:

John Dewey, São Boa Aventura, Inés Dussel, Henry Giroux, Elizabeth Macedo, Carmen Teresa Gabriel, para iniciar uma lista. Entre os referenciais específicos de cinema e educação, temos lido Alain Bergala, Rosália Duarte, Inês Teixeira, Milene Gusmão, Miguel Lopes, Marília Franco, Mônica Fantin, Gilka Girardello, Fabiana Marcello, Adriana Hoffman, Conceição Soares, Marília Franco, Maria Teresa Freitas, Moira Toledo, entre outros.

A abordagem metodológica tem sido de caráter qualitativa, com ênfase no método da análise microgenética, que permite fazer uma análise micro de registros macros e recortar, nesses eventos filmados, aqueles fragmentos onde é possível analisar os diálogos, visando identificar algumas categorias do “novo”, que conseguem emergir nos discursos e nas práticas de criação e aprendizagem, em contextos de interação social, impossíveis de categorizar a priori.

As atividades de extensão, a partir de 2012, passaram a constituir um Programa (conjunto de projetos) e são, ao mesmo tempo, campo empírico da maioria das pesquisas desenvolvidas pelos alunos em orientação (graduação e pós-graduação) e inclusive, por colegas que fazem parte do grupo de estudos. Atualmente, o programa CINEAD comporta 10 projetos: (1) Curso de extensão universitária (mensal, de oito horas, que se reedita e reconfigura desde 2007); (2) Curso de Aperfeiçoamento de Cinema para professores, que é estritamente para aqueles professores selecionados via edital para a criação de escolas de cinema (2011/2012); (3) Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ (desde 2008); (4) A escola vai à Cinemateca do MAM (desde 2010); (5) Cinema no hospital? (atividade semanal na Unidade de Pacientes Internos – enfermarias –, e mensal no ambulatório de pacientes pediátricos com HIV – o dia que buscam os medicamentos (desde 2010); (6) Criação de quatro esco-

las de cinema em escolas de ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro (SEBRAE/FINEP/MC&T) (desde 2011); (7) Criação do Centro de Referência em Pesquisa e Docência em Cinema e Educação no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da FE/UFRJ (o laboratório fica aberto ao público das 8h às 21h, de segunda a sexta-feira, desde 2010); (8) Cineclube Educação em Tela (desde 2010); (9) Criação da escola de cinema no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (desde 2012); (10) Criação da Escola de Cinema no Colégio Benjamin Constant (escola de cegos). Desde 2012, está em andamento o projeto de cinema com exibição de filmes da Programadora Brasil e análise criativa dos curtas realizados com as Mulheres Cuidadoras das Creches da Maré, oferecido pelo Centro de Referência de Mulheres da Maré, Carminha Rosa, em parceria com o nosso programa.

A equipe atualmente é composta por 43 membros, que incluem desde os consultores que nos acompanham desde 2006 até o mais novo bolsista de extensão universitária. A distribuição e a articulação das tarefas estão organizadas de modo que, sempre, os alunos de graduação acompanhem as atividades, desenvolvidas nos diferentes espaços, dos alunos de mestrado e doutorado e dos professores envolvidos, de modo a introduzir a experiência da articulação entre ensino, pesquisa e extensão da forma mais vivencial possível.

Algumas palavras para imaginar novos começos

É difícil identificar os “resultados” desta pesquisa, embora eu considere que ela gera brotos de sua fertilidade todo o tempo. Imagino o grupo como um grande útero que gesta, de forma contínua e diversificada, braços dos projetos de pesquisa – a cada novo orientando de mestrado e doutorado –, com significativo engajamento sociopo-

lítico, que se diversifica em cada projeto de extensão, onde nós, pesquisadores (professores e estudantes), encontramos um espaço/tempo de encontro, diálogo e invenção.

Nossa experiência nos revela que a potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética e politicamente fértil para aprofundar o conhecimento de si e do mundo. Quando isto acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo e o que temos aprendido nele. A lente da câmera parece circunscrever, recortar, aquilo que desejamos conhecer, marcado pelo ritmo do tempo. Convida-nos a restaurar o valor da ignorância, como aquilo que permeia desejo e conhecimento. Fazer uma experiência de introdução ao cinema, dentro e fora da escola, traz, para professores e alunos de educação básica, aprendizados específicos, além dos indícios do que não é possível ver e saber, do ponto de vista individual, e nisto ganha força a presença do outro para a construção social do conhecimento. O cinema, também como um outro, alarga nosso conhecimento do mundo, do tempo e de nós mesmos. A possibilidade de identificar essa relação entre mim e o outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar. Transitar entre esses dois polos que paralelamente nos aproximam de certa materialidade do real para o infinito do imaginário exercita a inventividade de ensinantes e aprendentes em dois gestos fundadores da educação: descobrir e inventar o mundo.

Ver cinema e fazer experiências dessa arte renova, no aprendizado, a vitalidade do aprender, como ação e movimento. Faz parte do aprendizado dessa arte, descobrir aquilo que o cinema mostra e

oculta e, nesse exercício de olhar e de escutar, desvendamos mais uma pista fundamental para a educação, que consiste em restaurar o mistério, como elemento intrínseco da construção do conhecimento em um determinado espaço e tempo. A partir do cinema, pensamos o tempo, inventamos a memória e lembramos o futuro. Inclusive, o tempo necessário para dar tempo aos estilos de aprendizagem de cada um. Tempo para redescobrir o tempo através da câmera, que é outro tempo, esculpido (Tarkovski, 2001), não cronológico. Investigar experiências de cinema na educação nos devolve a crença em nós mesmos e no mundo. Nessas crenças, revisamos os valores que carregamos como imposições invisíveis e personalizamos, ou pelo menos “fazemos de conta”, que, alguma vez, escolhemos algo do que consideramos nortes de nossas vidas, desaprendendo, a cada dia, algo novo. Descobrir nossa imperfeição e o inacabado de ser (humanos?) afirma a importância que o outro tem para nos completar, afetar e modificar.

Pesquisar, produzir e diversificar experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de educação básica torna-se um pretexto para continuar estudando, inventando e diversificando modos de relação entre o cinema e a educação. Este livro disponibilizado na página pretende promover outros modos de ensaiar este encontro.

Referências Bibliográficas

- BARROS, M. *Memórias inventadas. As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2010.
- BERGALA, A. *L'hypothèse-cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

BERGALA, A.; GARDETTE, L. *Le point de vue*. França: Coleção L'Eden Cinéma, 2007, DVD, Pal, Scérén. 4h 35 min.

FRESQUET, A. M. *Aprender com experiências do cinema. Desaprender com Imagem da Educação*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/LISE/UFRJ, 2009.

FRESQUET, A. M. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. In: *ANPED, GT-16 – Educação e Comunicação*, 2008.

FRESQUET, A. M. *Imagens do desaprender. Uma experiência de aprender com cinema*. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/UFRJ, 2007.

TARKOVSKI, André. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 2

Sobre cinema, infância e escola



CINEMA E ESCOLA, SOB O RISCO DA DEMOCRACIA

Cezar Migliorin

Universidade Federal Fluminense – UFF

migliorin@gmail.com

Cinema e escola sob o risco da democracia

Cesar Migliorin

PPGCOM/UFF

migliorin@gmail.com

A resistência é anterior à opressão

De todos os lados, por todas as partes, trata-se de fazer uma experiência de mundo que não é simplesmente uma multiplicação de pontos de vista sobre esse ou aquele assunto, sobre essa ou aquela paisagem, mas uma experiência de mundo que é própria à criação; a possibilidade de se experimentar o limite do que está dado a pensar, das identidades e modelos. Eis o lugar em que pensamento e criação se encontram. Ali onde o pensamento e a criação fazem parte de um só e mesmo gesto, ali onde existe a possibilidade de nos conectarmos a ritmos e fluxos que ainda não nos coube incorporar e que ainda aparecem para nos surpreender.

Ora, mas o que tem o cinema a ver com isso, o que tem o cinema a ver com educação e criação?

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

ploradores de naturezas eletrônicas, coloridas, ruidosas. Não existe cinema fora desse universo.

Tal promiscuidade de imagens em meio a tal demanda dos espectadores – uma vez que os enunciados não estão dados – não significa dizer, simplesmente, que o cinema se confunde com todas essas imagens ou todas as outras artes. Fora a possibilidade de pensarmos o cinema como paradigma teórico para as imagens em movimento, o que nos interessa aqui é que o cinema não se difere em natureza em relação às experiências possíveis nas outras artes, mas em intensidade.

Em outros termos, o problema do cinema não é o cinema, mas sua operação no real, o que não significa que ele não tenha meios próprios para se livrar de si mesmo. Ou seja, o cinema é trabalho no real, suas imagens são em si alguma coisa, mas elas não se bastam. A escritura cinematográfica, suas técnicas e possibilidades, se configuram, antes, em meios para que o cinema se distancie dele mesmo como técnica para operar no real.

Assim, as imagens no cinema se formam a partir de duas presenças inseparáveis. Por um lado a imagem é intrinsecamente ligada ao mundo, ela sofre o mundo, é afetada pelo real. No cinema, o que vemos – no documentário ou não ficção, não importa – existe. Mesmo em casos extremos, em filmes feitos com imagens de síntese (sobre os quais guardo certo desinteresse), a voz de um ator está ali; um espaço e um tempo reconhecível, também. Assim, a primeira característica de uma imagem cinematográfica é que ela sofre o mundo. Mas o cinema é mais do que isso, claro. O cinema é uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. Em essência, o cine-

ma é uma transformação contínua do que há, pelo menos os bons filmes, os filmes que interessam. Eis o primeiro risco do cinema na escola. Com o cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação.

O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam. É no âmago de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar – e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim. O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas. No limite do que é espaço e do que é vazio, do que é fala e do que é grito, do que é sonho ou realidade, do que é este mundo e do que já é outro. Instalar-se nessas indiscernibilidades é o que o cinema pode e arrisca.

Como nos dizia Pasolini, o cinema é uma realidade que opera na realidade. Ou como coloca Gilles Deleuze (1985), seguindo os passos de Peirce, trata-se antes de um enunciável, de uma massa plástica, mais do que de um enunciado (1985). Não seria por isso também, por essa qualidade do cinema, que Bergala (2008) nos assinala que o cinema é questão de criação, não de transmissão de um saber audiovisual ou artístico. A arte não se ensina, se experimenta.

A experiência deve ser nova para o professor e para o aluno, enfatiza, ainda, Bergala. É pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos. Experimentar no lugar de interpretar, como tanto insistiu Deleuze. Com os amigos – Pier Paolo, Gilles e Alain – podemos, então, dizer que o cinema é uma experiência na transformação da realidade.

Assim, o que está dado para se ensinar com o cinema é um não-sei-o-quê de possibilidades. Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza. Mas só o cinema pode isso? Certamente não. Mas talvez nenhuma arte ou meio de expressão o possa com tanta intensidade.

Está tudo aí: é a única questão (Charles Baudelaire)

Mas, vejamos um segundo risco do cinema na escola. O modo de afetar do cinema é fundado em uma descontinuidade entre obra e fruição. Seu poder reside justamente em um buraco, em uma fenda entre os filmes e seus efeitos. Como sabemos, cinema não é uma secretária eletrônica, que recebe e envia mensagens. Não há passagem ideal entre o que um filme quer dizer e a experiência que se faz com esse filme. Tal descontinuidade é própria a um certo regime de imagens, que Rancière (1995) chamou de regime estético das artes e que insere o espectador em um processo no qual a fruição

passa por uma recepção de signos heterogêneos, elementos que se negam, somam, dialogam, mas que não organizam o mundo a partir de um conhecimento que antecede à própria aparição das imagens.

Sejamos mais claros: entre a obra e o mundo, os efeitos são incomensuráveis. Aprendemos com Rossellini, De Sica, Bazin, Nelson Pereira que as crianças estão no limite da estabilidade. No limite de fazer desse mundo um outro mundo. Aprendemos que elas veem demais, ouvem demais e que suas reações não estão dadas no que elas veem, mas vão aparecer em outra era, em outra espécie, já inventados outros mundos. Nessas descontinuidades entre obra e efeito, entre ação e reação, repousa a essência e o risco das imagens; a virtualidade do cinema. E, como sabemos, toda virtualidade é um risco, uma vez que o que se atualiza é incomensurável, excessivo.

Em resumo, o cinema tem a intensidade de nos confrontar com uma ação estética de forte dimensão política, na qual a partir da realidade se inventa o real. Tal invenção é o próprio real, existência sem fim pré-definido. Na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. Como coloca Jean-Marie Straub em entrevista a Bergala em um plano que vale a pena “há algo que queima no seu interior”. Na sala de aula se busca o que queima, não a gramática ou os bons e grandes temas.

Todos sabem que, se uma arte impusesse necessariamente o choque ou a vibração, o mundo teria mudado há muito tempo, e há muito tempo os homens pensariam. (DELEUZE, 1985, p. 190)

Finalmente, para uma criança não há filme difícil, apesar de ainda necessitarmos pedir a única coisa que ela pode nos dar – seu tempo. Eis o terceiro ponto que nos move quando reivindicamos o cinema na escola: a dimensão propriamente democrática da presença do cinema no processo de aprendizado. O cinema não pede nada, apenas se aconchega nas capacidades sensíveis dos sujeitos comuns. Para ser um espectador de cinema, a igualdade e a possibilidade de fruição é anterior a qualquer hierarquia. O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. Digamos assim: a democracia é o acontecimento que provoca o encontro não organizado de diversas inteligências, uma ação em si emancipatória.

Essa igualdade na possibilidade de ocupação dos espaços simbólicos é o escândalo da democracia, segundo Rancière (1995). A democracia é propriamente a desconexão entre ordem civil e ordem natural. Nenhuma ordem natural é anterior à democracia, governo dos mais velhos, mais ricos ou sábios, por exemplo. Este é o escândalo da democracia: uma ausência de legitimidade natural que autorize o exercício do poder, que autorize o direito à fala, ao tempo livre ou à experiência sensível. A democracia não está dada nem em uma forma de estado, nem em uma forma de sociedade. Pela democracia, a luta é infindável e constante; é o poder de um povo que

não é particularmente legitimado por um sistema de estado ou econômico, que se excede sem nenhuma qualidade ética ou social particular. A democracia não é um problema de representação, mas de participação estética e discursiva na polis. No nosso entender, o cinema, e todo seu entorno, é um espaço privilegiado para esse tipo de encontro e para esse tipo de experiência. Encontro em que um indivíduo qualquer, vindo de qualquer lugar, pode sentir e fruir com o outro na imagem, com o outro da sala e com os múltiplos outros que o habitam, em uma experiência na qual a sua própria fruição já é um tipo de criação.

Como dizia Deleuze (1985), pensando, entre outros, na obra de Glauber Rocha: o povo falta (1985). Não se trata de “dirigir-se a um povo suposto, já presente, mas contribuir para a invenção de um povo” (1985, p. 259). Não há conexão e transformação ideal entre presente e futuro, bem como não há povo pré-determinado que o cinema possa levar a algum lugar. O povo falta. Essa ausência do povo se configura como uma impossibilidade de representá-lo e, talvez mesmo, de educá-lo. Uma impossibilidade da matéria fílmica apontar ou produzir o povo e seu futuro.

Como escreveu Henri Miller, “não crer é tornar-se como o chumbo, é jazer prostrado e rígido, eternamente inerte” (1988, p. 15). Assim, resumiríamos essas proposições em três crenças. A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo. A segunda é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções é possível e desejável. O terceiro é na criança, como aquela que tem a criar com o mundo, com os filmes. Necessidade da arte, urgência da democracia.

Referências Bibliográficas:

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. Hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE / FE / UFRJ, 2008.

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

COMOLLI, Jean-Louis. Ver e Poder: A Inocência Perdida – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Minas Gerais: UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles. L'image-Temps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mille plateaux. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

GRÜNEWALD José Lino. (org.) Poetas Franceses do Século XIX”, Rio de Janeiro, Edições Nova Fronteira, 1991.

MIGLIORIN, Cezar. Igualdade Dissensual: Democracia e Biopolítica no Documentário Contemporâneo. Revista Cinética. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em:
http://www.revistacinetica.com.br/cep/cezar_migliorin.htm.

MILLER, Henry. Sexus (A crucificação encarnada). São Paulo, Nova Cultural, 1988.

PASOLINI, Pier-Paolo. L'expérience hérétique (Payot, Paris 1976).

RANCIÈRE, Jacques. La mésentente: politique et philosophie. Paris: Galilée, 1995.

CAPÍTULO 3

Sobre o currículo



Currículo e Cinema na educação básica : reflexões sobre uma articulação discursiva possível.

Carmen Teresa Gabriel
UFRJ/NEC

Currículo e Cinema na educação básica : reflexões sobre uma articulação discursiva possível.

Carmen Teresa Gabriel

UFRJ/NEC

carmenteresagabriel@gmail.com.br

Quantas espécies de frases existem? Asserções, questões e ordens? – Há inúmeras de tais espécies: incontáveis tipos de uso daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E esta multiplicidade não é algo de fixo, determinado de uma vez por todas; mas novas formas de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. (...) (WITTGENSTEIN, L., 1999)

Escolhi a citação acima como epígrafe deste texto pois penso que ela expressa bem o recorte que pretendo privilegiar nesta minha reflexão. Ao invés de prescrever uma relação unívoca e previamente estabelecida, buscar compreender o jogo da linguagem no qual são fixados e desfixados sentidos de "currículo" e de "cinema". Assumir pois, nossa condição de ser na e da linguagem e que é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo. Isso significa que essas palavras integram uma trama de saberes, uma episteme. Já dizem de perspectivas de olhar e de nomear o mundo. O desafio é justamente ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ao fazê-lo não se está só com as palavras. Afinal, como afirma Burity (2008), se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que

de forma instável e provisória – em um discurso, isto é, na materialidade do dito.

Os debates no campo educacional acerca da relação entre escola e cinema não datam de hoje. Muitos são os projetos pedagógicos que apostam na linguagem cinematográfica para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Expressões como "Cinema na Escola"; "O Cinema vai à Escola" são alguns exemplos desse diálogo que muitas vezes se consolidam em políticas educacionais oficiais. Muitas também são as críticas formuladas a alguns caminhos privilegiados nesse diálogo tanto pelos estudiosos do campo educacional como pelos estudiosos da sétima arte. Dependendo do lugar institucional onde as críticas são formuladas, cinema e escola podem ser definidos de forma a valorizar um ou outro desses termos, ora os colocando em posição antagônica, ora os situando em uma escala hierárquica de valores em função de suas respectivas virtualidades. Nesse movimento se encontram proposições que afirmam o lugar da escola como espaço de memorização, repetição, engessamento e reafirmação de subjetividades subalternas em oposição a uma percepção do cinema como sendo intrinsecamente um locus de subversão e de produção de subjetividades rebeldes. Nesta mesma linha de pensamento, situam-se também os enfoques dessa relação que insistem em reduzir o papel do cinema na escola a mais um recurso didático entre outros disponíveis no contexto escolar, ou ainda a escola ao lugar da prática, vista como esvaziada de teoria, a um território propício para os estudos de cinema sem que haja uma interação com a cultura cotidiana dessa instituição.

Esse texto se insere nesses debates procurando investir em determinados processos de significação em detrimento de outros, afastando-se assim, de visões dicotômicas que estão na base das de-

finições de escola e cinema anteriormente mencionadas. O desafio consiste em falar do campo educacional, mais precisamente do campo do currículo procurando outras "portas de entrada" para essa reflexão. Dito de outra forma, meu propósito é explorar as contribuições dos estudos curriculares para pensar outras articulações discursivas possíveis definidoras da interface escola e cinema.

Interessa-me menos propor uma definição "alternativa" pretensamente mais satisfatória, para a interface cinema/escola/currículo do que "armar uma perspectiva de ver" (SARLO, 1997) essa relação. Refiro-me particularmente ao diálogo com as abordagens discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2004) na pauta da perspectiva pós-fundacional, (MARCHART, 2009), que radicaliza a crítica às leituras essencialistas de mundo. Como afirma Marchart (2009) esse quadro de inteligibilidade permite uma "[...] dissolução dos marcadores de certeza específicos como fundamento do social [...]" (MARCHART, 2009, p. 19), embora, como nos alerta esse mesmo autor, não se confunda "[...] com um anti-fundacionalismo, por meio do qual caberia um "tudo vale". O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico." (MARCHART, 2009, p. 29). Essa perspectiva de análise nos coloca frente à questão complexa da definição das coisas desse mundo, entre elas os sentidos de escola, currículo e cinema, evidenciando as imbricações entre o jogo político e o jogo da linguagem.

Importa sublinhar que escolhi como denominador comum para pensar essa relação a ideia de "formação do sujeito imerso no processo de escolarização da educação básica". Essa escolha marca o lugar de onde falo para pensar essa relação: o campo educacional. Isso não significa filiar-me de forma acrítica às leituras produ-

zidas neste campo, mas de reconhecer a potencialidade de suas singularidades para pensar a relação entre escola e cinema. Além disso, considero neste texto que, embora, como já mencionado, não se trate de marcar territórios específicos e tampouco hierarquizá-los, é o contexto escolar que oferece os limites do campo discursivo onde essa articulação está sendo pensada. Seja no caso do "cinema ir à escola" ou da "escola ir ao cinema" o que está em jogo é a produção de subjetividades em meio às experiências vivenciadas na educação básica. Como pensar os efeitos da entrada na escola da linguagem cinematográfica, nesses processos de subjetivação? Que impactos na cultura cinematográfica, quando essa é inserida na cultura escolar? Que implicações para a definição de "cinema" ou "currículo escolar" podem ser identificadas no momento em que ambos os termos se articulam para definir o sentido de "formação na educação básica?"

Trata-se de em um primeiro momento considerar a potencialidade de pensar "traços comuns" a esses termos para em seguida explorar as suas respectivas singularidades evidenciando o que elas podem oferecer para potencializar o que articula esses dois significantes em uma mesma cadeia de equivalência definidora de "formação na escola da educação básica".

Organizei meus argumentos em duas seções. Na primeira explícito, ainda que de forma breve, a postura epistêmica adotada tendo como foco as implicações para a compreensão da definição de "currículo escolar". Em seguida procuro explorar alguns efeitos dessa postura para pensar a articulação, foco da reflexão aqui pretendida.

Cultura, linguagem e discurso: que implicações para a definição de currículo?

(...) não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. (BURITY, 2008, p.41)

Entre as múltiplas definições de currículo possíveis e disponíveis no campo educacional, sem dúvida, aquelas que dialogam com as questões culturais abriram possibilidades de questionamentos potentes para se pensar a relação com a linguagem cinematográfica. Não cabe, nos limites deste texto, produzir um mapa da trajetória de construção do campo do currículo, tampouco das diferentes matrizes teóricas que o atravessam e participam da definição da interface currículo / cultura. Entendo que seja possível formular tantas definições para essa interface quantas forem as definições disponíveis para o termo cultura. Desse modo, este texto investe teoricamente em um sentido de cultura que - ao se articular com o termo currículo - permite deslocar fronteiras, abrindo outras potencialidades políticas e epistemológicas para pensar esse significante. Assim, o termo cultura é aqui empregado como redes de significados que estabilizam provisoriamente fluxos de sentidos presentes nas lutas hegemônicas pela definição de "sujeitos e coisas desse mundo". Não é por acaso que Hall (1997), afirma que vivemos igualmente há quase meio século as implicações do peso epistemo-

lógico de uma "virada cultural", isto é de uma revolução conceitual, de uma mudança paradigmática nas ciências sociais pela qual a cultura passa a ser percebida como uma "condição constitutiva da vida social".

Nessa "virada cultural" a questão da linguagem é redimensionada tornando-se um elemento chave nas leituras de mundo. Afinal, nessa "perspectiva de ver", a linguagem constitui o mundo em significados, quer dizer que o significado de um objeto não surge do objeto em si, mas a partir dos "jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais esses objetos estão inseridos" (Hall, 1997). Assim se concordarmos com Hall que a cultura "não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significação às coisas" (Hall, 1997) não fica difícil de perceber a sua presença incontornável na construção de uma grade de inteligibilidade de mundo. Como aponta Stuart Hall (1997) essa virada cultural bem como seus efeitos no campo do pensável não se limitou a um ou outro campo de estudo mas se se impõem como um outro paradigma que desestabiliza as bases epistemológicas sobre as quais se assentaram até então as diferentes matrizes teóricas que têm orientado nossas leituras do social. Um paradigma que coloca em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos. Esse entendimento de cultura como "rede de significados", como um "conjunto de sistemas de significação" ou ainda como "processos de significação provisório e precariamente estabilizados" distancia a análise de qualquer possibilidade de apreensão essencialista, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural da "realidade".

Operar no âmbito desse paradigma nos aproxima pois, das abordagens discursivas que têm contribuído para a construção teórica da crítica às perspectivas essencialistas na compreensão dos processos constitutivos do social.

Com trajetórias em campos de conhecimento distintos e com recortes também diferenciados, essas abordagens compartilham o reconhecimento do papel crucial da categoria discurso na luta pela definição do social. Para tal, comungam de um mesmo sentido de linguagem que extrapola a função representacional, afirmando o seu papel constitutivo na construção dos sentidos de mundo. No que se refere ao significado do termo "discurso" é possível identificar aproximações e distanciamentos entre essas diferentes abordagens que não cabe desenvolver neste texto. Importa, sim, colocar em evidência o que esse termo "discurso" carrega como potencialidade para sustentar as críticas formuladas aos essencialismos.

A potência do termo discurso, que me interessa aqui trabalhar, está justamente no fato de ele propor uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Nessas abordagens nas quais me inspiro o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações. Como afirma Laclau discurso não é

(...) algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, "rela-

ção" e "objetividade" são sinônimas (LACLAU, MOUFFE, 2004, p. 86, tradução livre.)

Que efeitos na definição de currículo esse tipo de abordagem pode provocar? Que sentido de currículo a categoria discurso, de matriz pós-fundacional, contribui para fixar? Essa abordagem desloca o foco na compreensão da interface currículo-cultura. Não se trata mais de reconhecer a dimensão multicultural do currículo como única estratégia política nas disputas pela democratização da escola pública, mas de privilegiar um sentido político outro de cultura na definição de currículo. Isso significa propor uma outra leitura política do cultural (MACEDO, 2006) no campo do currículo afastando-se de perspectivas que insistem em significar cultura de forma coisificada, associada discursivamente aos objetos de ensino. Assim ao invés de limitarmos a reforçar a ideia de currículo como um "artefato cultural", radicalizar a ideia de construção presente neste termo- que já carrega a crítica às perspectivas essencialistas - por meio da incorporação das contribuições das abordagens discursivas pós-fundacionais.

Se, no Brasil, desde os anos 80, estudos curriculares, na pauta das teorias críticas e em diálogo com as perspectivas culturalistas, vinham problematizando e desconstruindo a definição de currículo como uma listagem de conteúdos universais pretensamente neutros, a incorporação da virada cultural de que nos fala Hall, não nos autoriza mais a pensá-lo como um repertório de culturas, fragmentadas, diferentes mas ainda assim coisificadas. No entanto, essa última definição tem se feito hegemonicamente presente nos

discursos produzidos e mobilizados no interior do campo do currículo como resposta as críticas formuladas aos universalismos.

Na perspectiva da abordagem discursiva aqui privilegiada, currículo passa a ser significado como um "espaço-tempo de fronteiras hibridizado" (MACEDO, 2006) onde são produzidos, disputados, negociados e fixados sentidos das "coisas desse mundo", em meio a processos de objetivação e de subjetivação. Apoiada na teoria do discurso na perspectiva laclauniana defendo que a potência dessa definição pressupõe paradoxalmente algum tipo de fechamento em torno das identidades das "coisas desse mundo" que os discursos curriculares pretendem fixar. Com efeito, ao mesmo tempo em que essa definição amplia as possibilidades de entendimento de currículo, ela pode fragilizar esse termo no que ele carrega de mais potente para pensar a cultura escolar. Afinal, definido dessa forma, fica difícil diferenciar currículo de outros, espaços de enunciação.

Desse modo, torna-se importante para a reflexão aqui proposta, alguns fechamentos, ainda que provisórios e contingenciais, que permitam definir currículo em sua relação com a instituição escolar. Definir implica em estancamentos constantes e provisórios de sentidos, neste caso, de "escola". Em torno do significante "escola" diferentes discursos se articulam na fixação de sentidos hegemônicos definidores da função social dessa instituição e dos sujeitos que nela atuam. O desafio teórico consiste em trabalhar na margem, nos limites e analisar as demandas que lhe são endereçadas, frutos de insatisfações e reivindicações que mobilizam diferentes subjetividades políticas – família, Estado, movimentos sociais professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos de escola. Do mesmo modo que

venho defendendo em outros textos (GABRIEL, 2011, 2012) interessa-me pensar deste lugar de fronteira onde estão sendo disputados os fundamentos contingentes que pretendem universalizar/hegemonizar um sentido particular para esta instituição.

Assim, o que está em jogo é fixar um sentido de "currículo escolar" como espaço-tempo poroso, permeado de diferentes fluxos de sentidos de termos como por exemplo: "conhecimento", "professor", "aluno", "aprendizagem", "ensino" e "escola". Nessa perspectiva, como já apontado, esses significantes não traduzem positividades plenas, mas são resultantes de operações hegemônicas por meio de mecanismos retóricos que universalizam e hegemonomizam alguns sentidos que lhe são atribuídos, em detrimentos de outros.

É pois, com esse entendimento de "currículo escolar", "linguagem" e "discurso" que me proponho a tecer algumas considerações sobre a relação estabelecida entre "currículo" e "cinema". Parto do pressuposto que assegurando suas respectivas especificidades, construídas e não "genuínas", ao longo de suas trajetórias, esses dois termos nomeiam espaços onde se entrecruzam sentidos e perspectivas de ver o mundo, podendo ser percebidos como "locais de cultura" (BHABHA, 1999) nos quais caberia explorar a potencialidade da articulação entre eles para pensar a produção de "subjetividades políticas" por meio das quais os atores sociais, produzidos socialmente, agem e interferem no social (HOWARTH, 2000, p.108) que nomeamos como escola.

Currículo e cinema como lugares de cultura: que implicações para a produção do sujeito de conhecimento?

Definir currículo e cinema como "locais de cultura"(BHABHA, 2009) implica em reconhecer que a postura epistêmica apresentada de forma breve na seção anterior para definir o primeiro termo se aplica igualmente ao segundo. Não me proponho a fazer um balanço das diferentes definições de cinema disponíveis que circulem nos debates internos a esse campo de estudos. Não apenas por uma questão dos limites impostos por um texto dessa natureza, mas sobretudo pela minha incompetência de falar sobre esse tema com a propriedade devida. O recurso retórico utilizado para entrar nesse debate se justifica, no entanto, não pela comodidade da generalização - "local de cultura" - sem aprofundar a dimensão do particular que carrega o termo "cinema". Entendo que essa forma de nomear permite encontrar um zona de interseção fecunda entre esses dois termos justamente no que se refere à reflexão sobre o sujeito do conhecimento posicionado em contexto escolar. Dito de outra maneira, defendo justamente que os termos "currículo" e "cinema", significados como "locais de cultura", tornam-se potentes chaves de leitura para a compreensão dos processos de subjetivação e objetivação que ocorrem no âmbito da cultura escolar.

Trata-se assim, de escolher e/ou produzir uma caixa de ferramentas que possibilite olhar para as "relações com o conhecimento" produzidas no âmbito da cultura escolar de forma a qualificá-las de um outro lugar epistêmico. Fazer operar as "lógicas de equivalência" e "lógicas da diferença" (LACLAU, MOUFFE, 2004) e deslocar sentidos hegemônicos de sujeitos e saberes em processos formais de ensino-aprendizagem. Como trabalhar na fronteira definidora desses respectivos espaços-tempos de fronteira hibridizados, de forma que eles não se confundam ou percam suas respectivas virtualidades e possam estar simultaneamente em uma mesma cadeia definidora do sentido de "relação com o conhecimento" que a

qualifica como criativa, produtiva norteadora de uma leitura rigorosa e subversiva do mundo social? Como pensar em termos de uma maior estetização do currículo e/ou de uma maior pedagogização do cinema sem que esses movimentos descaracterizem esses respectivos "locais de cultura"? Ou ainda, a quem interessa engessar sentidos de escola e de cinema que tendem a se antagonizar, sendo um percebido muitas vezes como o "exterior constitutivo" (LACLAU, MOUFFE, 2004) do outro? Por que investir em fechamentos do sentido de escola que precisam expelir para fora da cadeia que a define o significante cinema, ou vice-versa?

Seja pela capacidade de narrar experiências do eu/nós e do outro, de oferecer simultaneamente diferentes pontos de vista para uma mesma narrativa, de plasticizar sínteses do heterogêneo, de confundir ou deslocar as fronteiras como as erguidas entre passado e presente; interior e exterior, antigo e novo; de materializar por meio da imagem estética um sentido de "além" que implode nos intervalos, "nas fronteiras da existência insurgentes e intersticial da cultura" (BHABHA, p.41), o cinema tem muito para contribuir na produção do sujeito do conhecimento, que olha, interpreta, analisa, produz e fixa sentidos a suas experiências de mundo, justificando seu lugar na cadeia de equivalência em torno do significante escola.

Do mesmo modo, seja pela sua função política, entre outras, de distribuir democraticamente esse bem cultural nomeado conhecimento, tão desigualmente distribuído em nossa sociedade, seja pela sua intencionalidade em estabelecer uma relação com o conhecimento que pressuponha ensino-aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência impar entre sujeitos e entre sujeitos e conhecimento, a instituição escolar pode contribuir para que os efeitos da cul-

tura cinematográfica no "olhar produzido sobre o mundo" possam reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção. Na escola, o cinema deixa de ser diversão cultural para alguns poucos, passando a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades. O cinema na escola permite deslocar, antagonizar com sentidos dessa instituição que reforçam as posições dicotômicas e essencialistas fortemente presentes, mas não as únicas, neste contexto discursivo.

Esses argumentos permitem explorar as possibilidades teóricas para pensarmos a questão das subjetividades no processo da construção e distribuição do conhecimento escolar, isto é, no âmbito de uma filosofia da linguagem e não do sujeito. Isso significa deslocar o foco dos sujeitos que ensinam e aprendem, para os sujeitos que se constituem no processo de aprendizagem em meio às relações que estabelecem com o conhecimento. E assim, compreender por quais mecanismos discursivos, no âmbito de uma epistemologia social escolar (GABRIEL, 2008), são constituídas subjetividades produtoras de demandas de conhecimento, percebido igualmente como práticas discursivas.

Se sustentarmos a aposta teórica que: defende a impossibilidade de estabelecer uma relação imediata com os objetos e sujeitos, evidenciando o papel incontornável da linguagem; reconhece que toda realidade social é uma configuração significativa; compreende que a fixação dos sentidos são resultantes de operações hegemônicas mobilizadoras de lógicas de equivalência e da diferença; articula o jogo político com o jogo da linguagem; define hegemonia como prática articulatória constitutiva de uma sociedade democrática; significa o jogo político como deslocamento de fronteiras produtor de outros antagonismos; questiona e desconstrói sentidos

previamente fixados da interface currículo e cinema que os antagoniza, podemos pensar em outra articulação entre esses "locais de cultura" para pensar o sujeito do conhecimento na educação básica. Articulação potente e potencialmente realizável, uma articulação pois, possível. Termino provisoriamente essas provocações que, longe de serem escritos acabados se apresentaram como anotações, que como qualifica Larossa, são:

(...) notas de leitura, reflexões fragmentárias em forma de esboços, uma ideia. Visualmente se parece com uma colagem ou, melhor com um desses murais de cortiça nos quais se vai cravando, com percevejos diferentes papezinhos em torno de um assunto. Musicalmente se pareceria a uma série de variações sobre um tema. Mas talvez, simplesmente, minhas notas não sejam nada mais do que anotações preparatórias para o texto sobre uma concepção da transmissão educativa, que eu até agora não fui capaz de escrever (LAROSSA, 2001, p.281)

Referencias bibliográficas

BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998,

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. Pós estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008

GABRIEL Carmen Teresa. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, Carlinda et al (Orgs). Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo. Portugal: Porto Editora, 2011.p. 37-44

GABRIEL, Carmen Teresa. Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação? In: VENERA Raquel Alvarenga Sena; CAMPOS Rosania (Orgs.). Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações. Joinville: Editora Univille, 2012, p. 19-42.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo, In Educação & Realidade, jul-dez. 1997

HOWARTH, David. Discourse. Buckingham/ Philadelphia: Opens UniversityPress, 2000.

LACLAU, Ernest. & MOUFFE, Chantal. Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica , 2004.

LARROSA, J. Dar a palavra . Notas para uma dialógica da transmissão. In LARROSA, J; SKLIAR, C (orgs). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MARCHART, Olivier. El pensamiento político pós-fundacional, La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau. Buenos Aires: Fondo de cultura Economica. 2009

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna. Tradução de Sergio Alcides, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 (Coleção: Os Pensadores)

CAPÍTULO 4

Políticas públicas para o cinema na escola



Educação, arte e cinema na escola – o que propõem as políticas públicas no Brasil?

Regina Barra

PPGE/UFRJ (doutoranda)

Educação, arte e cinema na escola – o que propõem as políticas públicas no Brasil?

Regina Ferreira Barra

Doutoranda do PPGE – UFRJ

I - INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se apresentar um breve histórico do processo de transformação que o Projeto de Lei 185/2008, de autoria do Senador Cristovam Buarque, teve nos últimos cinco anos e conhecer sua proposta, bem como os desdobramentos que a mesma trouxe para o Brasil em termos de políticas públicas educacionais para o currículo escolar do ensino fundamental e médio.

A Educação, a Arte e o Cinema são práticas sócio-culturais, tecidas coletivamente num determinado contexto histórico de tempo e espaço. À medida que produzem o humano e são produzidos pelo humano, cada ação tem sua importância, e somadas, produz-se o grande espetáculo que é o processo do ato de criação. Fresquet

(2008) aponta que esse coletivo não resulta da soma de individualidades, mas sim a alteridade como protagonista. Em 2008, por iniciativa da Prof^a Dr^a Inês Teixeira foi criado o projeto da Rede Kino com o objetivo de reunir, virtualmente e presencialmente, iniciativas universitárias, escolares, e de profissionais que atuam na área de cinema e educação no Brasil e na América Latina. Nessa perspectiva, a Rede Kino visa estabelecer-se como um espaço plural das diferenças em que a marca seja a do encontro, do diverso, do incompleto e do inacabado. Promover diálogos capazes de aproximar pessoas, trocar experiências e abrir possibilidades que inspirem exercícios, projetos, estudos, pesquisas e ações que envolvam a educação com arte e com o cinema, é o que a Rede Kino deseja e pode fomentar.

Segundo a Prof^a Dr^a Adriana Fresquet (2013), atual coordenadora da Rede Kino, vivemos um momento histórico em que se observa a necessidade de se reinventar a escola e queremos contribuir para essa transformação. Uma das formas possíveis é buscarmos aprofundar e ampliar a experiência cinematográfica e audiovisual dos estudantes de escolas públicas e particulares, em especial crianças e jovens.

No marco do IV Fórum da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual realizado no período de 20 a 25 de junho de 2012, na VII Mostra de Cinema de Ouro Preto – 7^a CI-NEOP, foi apresentada a entrevista realizada pela Prof^a Dr^a Adriana Fresquet com o Senador Cristovam Buarque, autor do Projeto de Lei 7.507/2010. Conforme a pesquisa realizada no site do Senado e do Senador, o PL 7.505/2010 propunha acrescentar o parágrafo 7º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o objeti-

vo de tornar obrigatória a exibição de filmes e audiovisuais de produção nacional nas escolas de educação básica:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

.....
.....

§ 7º 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. (BUARQUE, Cristovam. 2010. Disponível em <<http://www.camera.gov.br>> Acesso em 14 nov. 2012).

O projeto aprovado pelo Senado, tramitou em caráter conclusivo na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), para ser estudado e caso fosse aprovado sem qualquer alteração, seria encaminhado para ser sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. A entrevista concedida pelo Senador à Rede Kino para o debate sobre a dita lei no marco do IV Fórum da Rede Kino, serviu como fonte de informações para a mesa temática sob o título “O cinema brasileiro e a educação”, a mesa temática propôs debater e problematizar o projeto de lei, em diálogo tanto com iniciativas em andamento que já ensaiam a letra da lei quanto com representantes de ou-

tras instituições diretamente vinculadas à temática. Foram convidados o autor do projeto, o Senador Cristovam Buarque (que participou do evento com sua entrevista gravada); a professora da UFRJ e coordenadora do Programa Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), Adriana Fresquet; o pesquisador e professor da UFF, Cezar Migliorin; a presidente da Forcine e da Sociedade Amigos da Cinemateca, Maria Dora Mourão; e a representante da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e do Projeto Cineclube nas Escolas, Simone Monteiro.

A relevância do debate e problematização da proposta de PL 7505 / 2010, não só naquele momento, mas também no momento atual, era e continua sendo a de compartilhar a realização de projetos educacionais; dar visibilidade à potência do gesto criativo quando se produz o encontro de uma criança / jovem e seu professor com o cinema; identificar a urgência de políticas públicas de audiovisual orientadas para os realizadores interessados em produzir para crianças e adolescentes.

II - O PROJETO DE LEI Nº 7.507 / 2010 E SUA TRAMITAÇÃO LEGISLATIVA (ANEXO 1)

O projeto de lei em tela, oriundo do Senado Federal, onde foi proposto pelo Senador Cristovam Buarque (PDT-DF), acrescenta o parágrafo 7º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) – com o propósito de tornar obrigatória a exibição de filmes nacio-

nais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

Na Câmara dos Deputados, onde o projeto deu entrada em 17/06/2010, para revisão, foi encaminhado em 23/06/2010, pela Mesa Diretora, às Comissões de Educação e Cultura (CEC); e Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), conforme preceitua o Regimento Interno. A proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões e tramitou em regime de prioridade.

O projeto deu entrada na CEC em 24/6/2010, e o então Deputado Carlos Abicalil foi indicado seu primeiro relator. No prazo regulamentar, não foram oferecidas emendas ao projeto. Devolvido à Comissão sem manifestação, este Deputado foi, então, em 19/11/2010, designado novo relator da matéria. Reabertos os prazos e cumpridas as formalidades, mais uma vez não foram oferecidas emendas à proposição, conforme consta no voto do relator Deputado Paulo Rubem Santiago, em que manifesta sobre o mérito educacional e cultural da proposição.

Segundo o parecer do relator Deputado Paulo Rubem Santiago (2011), é evidente o mérito cultural e educacional da proposta, que decerto em muito expandiria os horizontes culturais dos alunos de ensino básico em todo o Brasil e ratificando pela unanimidade dos membros presentes da CEC, faz menção com fundamento na SÚMULA DE RECOMENDAÇÕES AOS RELATORES Nº 1/2001 – CEC/CÂMARA DOS DEPUTADOS que estabelece:

“PROJETO DE LEI DE INCLUSÃO DE DISCIPLINA OU DE PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR, EM QUALQUER NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO (...) o Parecer do Relator sobre um PL que trate de assunto curricular, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deverá concluir pela rejeição da proposta.

Sobre o assunto “currículo escolar”, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deve ser sugerida pela proposição do tipo INDICAÇÃO, a ser encaminhada ao Poder Executivo. (Ver RI/CD, art. 113), através do Ministério da Educação, que em achando prudente recomendará ao Sistema Educacional Próprio”.

Por outro lado, o objeto da matéria que é a exibição de filmes nacionais como complementação à formação de nossos educandos, segundo o Deputado - é por demais relevante e concordo, plenamente, com o autor da matéria ao afirmar que:

“A arte deve ser parte fundamental do processo educacional nas escolas. A ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto.

O Brasil precisa criar o gosto pelo cinema e ampliar a indústria cinematográfica. Ela é uma fatia fundamental de nossa cultura e parte visível no exterior. Até hoje, esse apoio tem se dado por meio de

financiamento quase sempre público, que é necessário, mas tem sido insuficiente e instável: depende da boa vontade do governo do momento para abrir mão de impostos e de empresários optarem pelo uso de incentivos fiscais, e sempre é feito em valores insuficientes e

beneficiando os grupos mais articulados. Esta alternativa de financiamento decorre da baixa frequência ao cinema, limitado a um número muito pequeno de brasileiros com algum grau de educação e de poder aquisitivo.

A única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que

invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala à manutenção da indústria cinematográfica. Isso só acontecerá quando conseguirmos criar uma geração com gosto pelo cinema, e o único caminho é a escola. A maneira, nos parece, é oferecer cinema às crianças na escola, desde os seus primeiros anos escolares. É com esse objetivo que este projeto de lei determina a inclusão da assistência a audiovisuais ao longo da Educação Básica.”

Os apontamentos do eminente Senador Cristovam Buarque são procedentes, pois em levantamento recente do Ministério da Cultura (MinC) mostrou que apenas 8% dos municípios brasileiros dispõem de pelo menos um cinema. E ainda assim, nas grandes cidades, a moda dos shopping centers e dos cinemas multiplex impõe preços proibitivos para a população das classes C, D e E, que, como quaisquer outras, também têm direito ao lazer e ao acesso à cultura cinematográfica.

Há plena convicção de que mais cultura, mais educação e mais preparo de crianças e jovens significam maiores chances de alcançar uma vida mais digna, e para o país, de atingir o desenvolvimento realmente sustentável. Não há dúvida de que esta proposição pode constituir-se em um auxílio precioso à expansão dos significados e valores, elementos fundamentais para uma educação abrangente e uma visão de mundo generosa, fatores essenciais ao enfrentamento da vida cotidiana na contemporaneidade. Além disso, oferecer às crianças e jovens escolares uma programação cinematográfica de qualidade e interesse cultural é uma atitude louvável, uma vez que a produção audiovisual brasileira não costuma estar presente no dia-a-dia dos canais de TV mais assistidos no país.

Com a finalidade de aproveitar a ideia inicial da proposição sem incorrer em qualquer vício de iniciativa ou inconstitucionalidade, foi apresentado um substitutivo à matéria. Nesse substitutivo, fica assegurada a proposta de exibição de filmes nacionais não mais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, mas sim, como parte do conteúdo programático da disciplina “Arte” que já integra o currículo escolar da educação básica. Por sua vez, respaldado no princípio da autonomia escolar, deixa-se para a escola a melhor forma, bem como a quantidade mínima de horas mensais de exibição dos filmes nacionais.

Ampliou-se, também, o leque de conteúdos que podem ser trabalhados pela disciplina “Arte”. Hoje, por força legal (Lei nº 11.769, de 2008), apenas o ensino da música está assegurado na escola como conteúdo obrigatório. Deseja-se que os alunos possam ter contato com as mais diferentes linguagens artísticas, garantindo-se a eles o acesso à rica diversidade cultural brasileira.

Face ao exposto, manifestou-se pela aprovação do PL nº 7.507, de 2010, nos termos do seguinte substitutivo:

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 7.507, DE 2010

Altera os § 2º e acrescenta § 7º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.

Autor: Senado Federal

Relator: Deputado Paulo Rubem Santiago

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do § 7º:

“Art. 26.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos e deverá contemplar o estudo de:

I- música;

II- artes cênicas (teatro e dança);

III- artes visuais e audiovisuais (artes plásticas, fotografia, cinema e vídeo) e design;

IV- patrimônio artístico, arquitetônico e cultural (NR).

.....

§ 7º No estudo das artes audiovisuais mencionadas no inciso III do § 2º será dada preferência à exibição e análise de filmes nacionais” (NR).

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, 2011.

Deputado PAULO RUBEM SANTIAGO

Relator

As últimas ações em relação ao PL 7.507/2010 foram: a aprovação do Parecer do Relator Deputado Paulo Rubem Santiago, por unanimidade pela Comissão de Educação e Cultura (CEC) em 09/05/2012; e a apresentação do Parecer do Relator n. 2 da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), pelo Deputado Vicente Candido (PT-SP).

III – AVANÇOS CONQUISTADOS E RETRATADOS NA ATUAL REDAÇÃO DA LDB E NAS AÇÕES DO MEC E MINC

Admite-se que obtivemos avanços importantes nas discussões e proposições promovidas pelos vários setores da sociedade, em especial pelos professores e pesquisadores das universidades e escolas, que trabalham e acreditam na potência da arte e apostam na criação de exercícios e na experiência do encontro do cinema

com a educação; bem como pelos políticos que atuam nos dos Ministérios da Educação e da Cultura, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

Em entrevista realizada em Brasília, em agosto de 2013, com o Secretário Binho Marques, da Secretaria Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (MEC), foi reafirmado por ele o interesse de estreitar cada vez mais “o namoro” entre o cinema e a educação, bem como os diálogos e negociações necessários à articulação e formulação de editais e políticas públicas entre as Secretarias do MEC e do MINC. Marques afirmou que há recursos financeiros disponíveis para serem aplicados nas escolas e que o MEC está aberto para receber os projetos das escolas a fim de financiá-los e atender em suas demandas materiais.

Em relação às alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, vale a pena destacar o que foi alterado e como ficou a redação atual da mesma:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.(Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística

e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O conteúdo proposto pelo PL originário de incluir o parágrafo 7º ao art. 26 da LDB foi substituído pela Lei Nº 12.608, de 2012, que alterou com o substitutivo do parágrafo 2º que propõe a seguinte redação:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

E complementa ainda no parágrafo 7º com o texto:

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)

A propósito das alterações realizadas no artigo 26 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, faz-se necessário problematizar algumas questões em relação aos desdobramentos que esta lei pode trazer para a educação em termos de políticas públicas, formação docente, (re)configuração ou apropriação curricular pelas escolas.

Ao ser contemplado o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais (mas não somente, pois é a Arte é universal e amplia os horizontes de quem a vive e pratica) como componente

curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, com o propósito de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, apresenta-se como necessidade, investir na formação artística dos docentes (geralmente ausente nos cursos de formação dos mesmos), nos recursos materiais e espaço físico (equipamentos como câmeras, filmes, tela e espaço adequado para exibição, entre outros), fomentar políticas públicas que ampliem e promovam o encontro da arte com a educação com iniciativas de produção e de difusão de conteúdo de qualidade para infância e juventude do país, promover uma parceria entre o MEC e o MINC para estudar a formulação de editais de produção de cinema nacional, que vise à criação de uma plataforma de livre distribuição nas escolas públicas do país para os filmes financiados com recursos da união; viabilizar a produção de conteúdos audiovisuais por estudantes de escolas públicas de todos o país, por meio da criação desses editais; produzir e apoiar projetos de cineclubes, mostras e festivais de curtas nas escolas; incluir nas produções nacionais o close caption, a audiodescrição e janela com o intérprete de libras (língua de sinais) no menu dos filmes financiados pelo governo.

Percebe-se o crescimento do movimento em prol da inserção cultural nas escolas brasileiras, como valor educativo para o enriquecimento dos estudantes. Nesse contexto, o cinema vem sendo redescoberto em sua potencialidade e tem muito a contribuir na formação educacional e cultural de crianças, jovens e adultos. Esse movimento não é, percebido apenas, a partir da ação de alguns políticos e legisladores comprometidos com uma educação de maior qualidade, como o senador Cristovam Buarque. Há alguns anos, universidades públicas e privadas passaram a requisitar e/ou sugerir que as produções cinematográficas (nacionais e estrangeiras) de valor e relevância cultural, passem a inserir em seus exames vestibulares,

as listas de filmes sugeridos e exibidos, como é o caso da cidade de Vitória da Conquista, através do Programa Janela Indiscreta, promovido pela UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Compreendemos a educação como um processo de enriquecimento e formação global, ou seja, que exige não apenas o conhecimento do cinema, mas de todas as demais produções culturais – como o teatro, a dança, a música, as artes plásticas.

Nesse sentido, acredita-se que a produção, edição e exibição do trabalho com o cinema na escola devem basear-se numa proposta de alteridade. Conforme Bergala (2008, p. 39) declara, “uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da arte” e a sétima arte pode proporcionar esse encontro criativo. Fresquet ao pensar nas diversas formas possíveis de impregnação do cinema para além do outro, estrangeiro, que causa estranheza, porque rompe com a cultura escolar instituída, enfatiza que,

É um outro potente que se encontra com uma escola, muitos anos mais velha, porém fértil, e com uma aparência um pouco seca e bastante desvitalizada. O encontro é verdadeiramente amoroso, ele a permeia, impregnando-a de vida, fecundando diferentes possibilidades de desdobramentos e produtos (pesquisa, ensino, extensão, projetos vários).

O cinema dá vida à escola. Mas não apenas a escola (FRESQUET, 2011, p. 9).

Os educadores, cineastas, produtores, arquivistas e conservadores, integrantes da Rede Latino-Americana de Educação, Cine-

ma e Audiovisual – Rede Kino e presentes na 7ª e na 8ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP, realizadas em junho de 2012 e 2013, reafirmaram o compromisso com a Educação como um direito de todos e enfatizaram a necessidade de articulação da Educação com a criação cinematográfica, por meio de práticas que ampliem as possibilidades de acesso à diversidade da produção nacional (das diversas regiões do país) e as possibilidades da experiência cinematográfica e audiovisual de jovens e crianças.

Esses profissionais cientes de que não há receitas para a superação dos impasses, apresentaram algumas propostas, quiçá possam contribuir com essa discussão. Considera-se importante que o Ministério da Cultura, através da Secretaria de Audiovisual, institua linhas específicas de incentivo à produção audiovisual para crianças, com avaliação da qualidade do que for produzido. Nos casos em que o Estado estiver presente como produtor, seja garantido às escolas públicas, sem ônus (por meio da renúncia fiscal), o acesso às obras (disponibilizar cópias para todas as escolas públicas do país, em plataforma específica e adequada à infra-estrutura tecnológica de cada região); a Lei dos Direitos Autorais - LDA, atualmente na Casa Civil, considere que a exibição de obras protegidas por direito autoral não seja obrigada a pagar qualquer direito autoral em casos de fins educativos; que toda escola tenha condição de exibição adequada dos filmes; sejam incentivados projetos que articulem o cinema nacional com as escolas e auxiliem os professores; e incorpore, aos poucos, junto com o cinema nacional, a exibição de cinema latino-americano. É importante também, que a produção audiovisual brasileira, fruto de editais públicos (como por exemplo, os filmes da Programadora Brasil), integrem tecnologias assistidas, como a audiodescrição e legendas em português e LIBRAS. Espera-se que a CAPES inclua em sua política de formação continuada de profes-

sores, estratégias e cursos específicos voltados para a formação estética audiovisual e para o acesso ao cinema. Manter diálogos junto ao Ministério da Educação e Ministério da Cultura, para promoção de ações colaborativas em educação com as diferentes formas, conteúdos e linguagens da arte.

ANEXO 1

PL 7507/2010

Projeto de Lei

Situação:

Aguardando Análise de Parecer na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

Origem:

PLS 185/2008

Identificação da Proposição

Autor

Apresentação

Senado Federal - Cristovam Buarque - PDT/DF

17/06/2010

Ementa

Acrescenta § 7º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

Indexação

Alteração, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro, obrigatoriedade, exibição, filme nacional, ensino fundamental, ensino médio, complementação, currículo escolar.

Informações de Tramitação

Forma de apreciação

Regime de tramitação

Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

Prioridade

Despacho atual:

Data

Despacho

23/06/2010

Às Comissões de

Educação e Cultura e

Constituição e Justiça e de Cidadania (Art. 54 RICD)

Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

Regime de Tramitação: Prioridade

Última Ação Legislativa

Data

Ação 09/05/2012

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)
Aprovado por Unanimidade o Parecer.

29/08/2013

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)
Apresentação do Parecer do Relator n. 2 CCJC, pelo Deputado Vicente Candido (PT-SP).

Documentos Anexos e Referenciados

Avulsos

Legislação Citada

Mensagens, Ofícios e Requerimentos (0)

Destaques (0)

Histórico de Pareceres, Substitutivos e Votos (5)

Relatório de conferência de assinaturas

Emendas (1)

Recursos (0)

Histórico de despachos (1)

Redação Final

Pareceres Aprovados ou Pendentes de Aprovação

Comissão

Parecer

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

13/12/2011 -

Parecer do Relator, Dep. Paulo Rubem Santiago (PDT-PE), pela aprovação deste, nos termos do substitutivo anexo.

09/05/2012 12:00 Reunião Deliberativa Ordinária

Aprovado por Unanimidade o Parecer.

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

09/07/2013 -

Parecer do Relator, Dep. Vicente Candido (PT-SP), pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do PL 7507/2010 e eo Substitutivo aprovado na Comissão de Educação e Cultura, este na forma da Subemenda substitutiva em anexo.

Tramitação

Data

Andamento

17/06/2010

Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)

-

Recebido o OF. nº 1127/2010, do Senado Federal, a fim de ser submetido à revisão da Câmara dos Deputados, nos termos do art. 65 da Constituição Federal, o Projeto de Lei do Senado nº 185, de 2008, de autoria do Senador Cristovam Buarque, constante dos autógrafos em anexo, que "Acrescenta § 7º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica".

17/06/2010

PLENÁRIO (PLEN)

-

Apresentação do Projeto de Lei n. 7507/2010, pelo Senado Federal, que: "Acrescenta § 7º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica".

23/06/2010

Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)

- Às Comissões de Educação e Cultura e Constituição e Justiça e de Cidadania (Art. 54 RICD) Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

Regime de Tramitação: Prioridade

24/06/2010

COORDENAÇÃO DE COMISSÕES PERMANENTES (CCP)

- Encaminhada à publicação. Publicação Inicial no DCD de 25/06/10 PÁG 30265 COL 01.

24/06/2010

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Recebimento pela CEC.

01/07/2010

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Designado Relator, Dep. Carlos Abicalil (PT-MT)

02/07/2010

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Prazo para Emendas ao Projeto (5 sessões ordinárias a partir de 05/07/2010)

14/07/2010

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Encerrado o prazo para emendas ao projeto. Não foram apresentadas emendas.

09/09/2010

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Devolvida sem Manifestação.

19/11/2010

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Designado Relator, Dep. Paulo Rubem Santiago (PDT-PE)

18/03/2011

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Reabertura do Prazo para Emendas ao Projeto - Art. 166 do RICD (5 sessões ordinárias a partir de 21/03/2011)

05/04/2011

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Encerrado o prazo para emendas ao projeto. Não foram apresentadas emendas.

13/12/2011

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Apresentação do Parecer do Relator n. 1 CEC, pelo Deputado Paulo Rubem Santiago (PDT-PE).

- Parecer do Relator, Dep. Paulo Rubem Santiago (PDT-PE), pela aprovação deste, nos termos do substitutivo anexo.

14/12/2011

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Prazo para Emendas ao Substitutivo (5 sessões ordinárias a partir de 15/12/2011)

13/03/2012

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Encerrado o prazo para emendas ao substitutivo. Não foram apresentadas emendas ao substitutivo.

11/04/2012

Comissão de Educação e de Cultura (CEC) - 09:00 Reunião Deliberativa Ordinária

- Vista ao Deputado Pedro Uczai.

17/04/2012

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

- Prazo de Vista Encerrado

09/05/2012

Comissão de Educação e de Cultura (CEC) - 09:00 Reunião Deliberativa Ordinária

- Discutiram a Matéria: Dep. Jean Wyllys (PSOL-RJ), Dep. Fátima Bezerra (PT-RN), Dep. Waldenor Pereira (PT-BA) e Dep. Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO).

Aprovado por Unanimidade o Parecer.

14/05/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

- Recebimento pel a CCJC.

14/05/2012

COORDENAÇÃO DE COMISSÕES PERMANENTES (CCP)

- Parecer recebido para publicação.

25/05/2012

COORDENAÇÃO DE COMISSÕES PERMANENTES (CCP)

- Encaminhada à publicação. Parecer da Comissão de Educação e Cultura publicado no DCD de 26/05/12 PÁG 19042 COL 01, Letra A.

06/06/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

- Designado Relator, Dep. Décio Lima (PT-SC)

08/06/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

- Prazo para Emendas ao Projeto (5 sessões ordinárias a partir de 11/06/2012)

20/06/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

- Encerrado o prazo para emendas ao projeto. Não foram apresentadas emendas.

12/07/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

- Apresentação do Parecer do Relator n. 1 CCJC, pelo Deputado Décio Lima (PT-SC).

•Parecer do Relator, Dep. Décio Lima (PT-SC), pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa deste e do Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, com subemenda substitutiva.

02/08/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

•Prazo para Emendas ao Substitutivo (5 sessões ordinárias a partir de 03/08/2012)

22/08/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

•Encerrado o prazo para emendas ao substitutivo. Não foram apresentadas emendas ao substitutivo.

05/09/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) - 10:00
Reunião Deliberativa

•Vista ao Deputado Leonardo Picciani.

19/09/2012

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

•Prazo de Vista Encerrado

17/04/2013

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

•Designado Relator, Dep. Vicente Candido (PT-SP)

09/07/2013

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

•Apresentação do Parecer do Relator n. 1 CCJC, pelo Deputado Vicente Candido (PT-SP).

•Parecer do Relator, Dep. Vicente Candido (PT-SP), pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do PL 7507/2010 e eo Substitutivo aprovado na Comissão de Educação e Cultura, este na forma da Subemenda substitutiva em anexo.

16/07/2013

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

•Devolvido ao Relator, Dep. Vicente Candido (PT-SP)

29/08/2013

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

•Apresentação do Parecer do Relator n. 2 CCJC, pelo Deputado Vicente Candido (PT-SP).

Detalhamento dos Documentos Anexos e Referenciados

PL 7507/2010 Emendas apresentadas

PL 7507/2010 Histórico de Despachos

Data

Despacho

23/06/2010

Às Comissões de
Educação e Cultura e
Constituição e Justiça e de Cidadania (Art. 54 RICD)
Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art.
24 II

Regime de Tramitação: Prioridade

PL 7507/2010 Pareceres apresentados

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)

Pareceres,
Substitutivos
e Votos

Tipo de proposição

Data de apresentação

Autor

Descrição

SBT 1 CCJC => PL 7507/2010

Substitutivo

04/09/2012

Décio Lima

SUBEMENDA SUBSTITUTIVA AO SUBSTITUTIVO DA CEC:
Acrescenta § 7º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de
1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas
de educação básica.

PRL 1 CCJC => PL 7507/2010

Parecer do Relator

09/07/2013

Vicente Candido

Parecer do Relator, Dep. Vicente Candido (PT-SP), pela constitucio-
nalidade, juridicidade e técnica legislativa do PL 7507/2010 e eo
Substitutivo aprovado na Comissão de Educação e Cultura, este
na forma da Subemenda substitutiva em anexo.

PRL 2 CCJC => PL 7507/2010

Parecer do Relator

29/08/2013

Vicente Candido

Parecer do Relator, Dep. Vicente Candido (pendente de análise)

Comissão de Educação e de Cultura (CEC)

Pareceres,
Substitutivos
e Votos

Tipo de proposição

Data de apresentação

Autor

Descrição

PRL 1 CEC => PL 7507/2010

Parecer do Relator

13/12/2011

Paulo Rubem Santiago

Parecer do Relator, Dep. Paulo Rubem Santiago (PDT-PE), pela aprovação deste, nos termos do substitutivo anexo.

PAR 1 CEC => PL 7507/2010

Parecer de Comissão

09/05/2012

Comissão de Educação e Cultura

Aprovado por Unanimidade o Parecer..

Parecer do Relator, Dep. Paulo Rubem Santiago (PDT-PE), pela aprovação deste, nos termos do substitutivo anexo.

CAPÍTULO 5

Sobre o ponto de vista



Uma questão de ponto de vista

Anita Leandro
ECO/UFRJ

E se a longa história da relação entre cinema e pedagogia não passasse de uma feliz coincidência de pontos de vista, ou seja, uma confluência de posições políticas na escolha do lugar a partir do qual se constrói uma imagem do mundo? Definido dessa forma, como o gesto político que rege a construção do olhar, o ponto de vista torna as dimensões estética e ética do cinema indissociáveis, suscitando um debate que concerne, finalmente, não só à arte cinematográfica, mas também à escola, lugar que, da mesma forma que o cinema, enfrenta problemas como a organização do espaço, a relação com o tempo e o questionamento do poder discursivo.

Nas entrelinhas de *Hipótese cinema*, Alain Bergala já havia aflorado essa questão fundamental ao traçar as bases metodológicas para uma pedagogia do cinema na escola. Embora não tratasse diretamente do ponto de vista, Bergala já evocava, nesse livro, a célebre afirmação de Jean-Luc Godard de que "travelling é uma questão de moral". Por trás da frase provocadora – inspirada, ela mesma, em um texto polêmico de Jacques Rivette sobre o filme *Kapo*, de Pontecorvo, primeira ficção sobre os campos de concentração – há um projeto político para o cinema, um projeto que submete a escolha estética a uma necessidade ética, abrindo espaço para que uma pedagogia da imagem possa, enfim, ser pensada na companhia dos filmes. Em um texto subsequente, que acompanha o DVD didático *Le point de vue* (O ponto de vista), publicado na França e ainda sem tradução para o português, Bergala retoma essa discussão sobre o alcance ético do gesto cinematográfico, oferecendo novos subsídios para a discussão sobre a utilização de filmes em sala de aula.

No final do ano 2000, momento de grandes mudanças no cinema com a passagem ao digital e a popularização relativa do acesso às

câmeras amadoras e aos softwares de montagem, Alain Bergala foi encarregado de assessorar o então ministro socialista da França, Jacques Lang, na construção de um amplo projeto de implantação dos estudos de cinema na escola, a partir do maternal. O pressuposto desse projeto ambicioso desenvolvido pela equipe Lang-Bergala continha, na sua essência, a questão de moral acima mencionada: a aprendizagem da arte cinematográfica na escola deveria não somente ir além das abordagens de conteúdo dos filmes, mas também suplantá-la a visão pedagógica dominante, que via no cinema apenas uma linguagem. O estudo da produção de sentido num filme tinha sua validade reconhecida, mas o projeto propunha ir além desse modelo analítico familiar. A nova pedagogia do cinema deveria apoiar-se numa abordagem do filme como arte. Isso permitiria ultrapassar os conhecimentos adquiridos com a tradição linguística, semiológica e semiótica, levando a sala de aula a vivenciar a experiência do sensível proporcionada pelas obras. Em vez da pedagogia com imagem, simplesmente uma pedagogia da própria imagem.

A pedagogia do cinema proposta pelo crítico da revista *Cahiers du cinéma* deveria possibilitar uma experiência espectral bem mais profunda do que aquela proveniente da decodificação de signos ou do estudo da narrativa. Em vez de se ater ao conteúdo da história e aos personagens do drama narrado, nessa abordagem estética sugerida às escolas o espectador aprendiz se identificaria, sobretudo, com os métodos e os questionamentos do autor da obra analisada. Embora não o formulasse tão claramente, o projeto partia do pressuposto de que haveria uma pedagogia intrínseca ao trabalho dos cineastas, pedagogia esta que a abordagem estética por parte dos educadores colocaria em evidência. Assim, professores e alunos compartilhariam com os cineastas estudados

as próprias emoções do gesto criador, e a escola abordaria o cinema em sua singularidade, como um espaço de produção de conhecimentos específicos, um verdadeiro "bloco de alteridade", como diz Bergala. Em vez de submeter à imagem um arcabouço teórico já existente, como o da linguística, professores e alunos adotariam uma atitude heurística em relação às obras, descobrindo, juntos, os conhecimentos que os filmes produzem.

Mas a direita subiu ao poder na França antes que o projeto socialista de uma estética do cinema na escola pudesse ser implantado. Bergala se manteve, apesar disso, no terreno da educação, e além da publicação de *Hipótese cinema*, que resume o pensamento pedagógico do projeto institucional de que participou, passou a dirigir a coleção *L'Eden Cinéma*, criada pelo centro de documentação pedagógica do Ministério da Educação francês e que tem editado, nos últimos anos, diversos textos e documentos audiovisuais destinados à utilização em salas de aulas. A coleção conta, atualmente, com 26 títulos, que dão subsídios para um debate ao mesmo tempo teórico, histórico e estético sobre temas diversos: o documentário, o cinema de animação, a relação entre cinema e teatro, o ator no cinema, o curta-metragem e questões mais específicas, como o *raccord* e o ponto de vista. Além disso, fazem parte da coleção filmes de ficção e documentários de diferentes cineastas.

Todos os títulos dessa coleção respondem a uma mesma abordagem pedagógica, longamente amadurecida, que consiste em ver no cinema "uma forma que pensa", como diria Godard; ou seja, uma forma com a qual teríamos muito o que aprender, não só sobre as peripécias dos personagens mas, antes de tudo, sobre o próprio cinema, sobre as maneiras de se fazer cinema e de se pensar o mundo por meio dele. O professor que se apropria da documen-

tação pedagógica oferecida por essa coleção precisa adotar, em relação ao material proposto, uma atitude próxima daquela do mestre ignorante de Jacques Rancière, que inverte a lógica do "sistema explicador", sem medo de se despir de conhecimentos adquiridos e de oferecer aos alunos a possibilidade de se relacionarem diretamente com os filmes estudados, encorajando neles a formulação de perguntas à própria obra.

Vejamos como essa pedagogia pode ser aplicada na prática do ensino de cinema na escola, tomando como referência o conteúdo de *O ponto de vista*, livro e DVD da coleção *L'Eden* concebidos por Alain Bergala em 2006. Através de trechos de 43 filmes do cinema clássico, moderno e contemporâneo, esse DVD, de fácil utilização, aborda em profundidade uma das questões teóricas mais importantes do cinema. *O ponto de vista*, como lembra Bergala no texto de apresentação do material didático, permite abordar ao mesmo tempo a forma cinematográfica (os planos, as sequências, o filme na sua totalidade enquanto objeto estético) e o modo como o espectador se relaciona com os personagens (tanto na ficção quanto no documentário). Além disso, o tratamento do ponto de vista num filme é um importante critério de avaliação da ética do cineasta e de sua relação com a matéria filmada e seu público.

Partindo da constatação da inexistência de uma abordagem teórica até então satisfatória da questão, *O ponto de vista* oferece, ao todo, três horas de trechos de filmes escolhidos criteriosamente para oferecer um vasto panorama das grandes escolas estéticas, indo de Dziga Vertov (*O homem com a câmera*, de 1929) a Abbas Kiarostami (*Close Up*, de 1990), passando por Jean Renoir (*Partie*

de campagne, de 1946), Roberto Rossellini (Stromboli, de 1949), Luis Buñuel (El, de 1952), Alfred Hitchcock (Vertigo, 1958), Jean-Luc Godard (Acossado, 1959), Pier Paolo Pasolini (O evangelho segundo São Mateus, de 1964) e tantos outros cineastas essenciais para a compreensão da história do cinema. A ideia é poder pensar a questão do ponto de vista a partir de trechos de um vasto corpus de filmes, baseando-se numa pedagogia do fragmento.

Certamente devido à necessidade de organização do acesso aos diferentes trechos selecionados, Alain Bergala propõe sete categorias gerais de pontos de vista para começar a abordar o assunto: o ponto de vista global da narração, o ponto de vista ótico ou psíquico, a permutabilidade do ponto de vista, a disposição e o ataque das figuras no espaço, o ponto de vista da transcendência, o ponto de vista da enunciação e, por último, o ponto de vista sonoro. Embora detalhada, a classificação não pretende, é claro, ser exaustiva. E como o próprio Bergala mostra logo após o texto de apresentação do material didático, essas sete categorias vão se subdividir, cada uma delas, em três, quatro ou cinco outras sub-categorias, abrindo novas possibilidades de declinação da questão.

Assim, a compreensão do ponto de vista global da narração, por exemplo, primeira categoria estudada no documento pedagógico, toma caminhos diferentes se o ponto de vista é pensado por Buñuel, Rohmer, Rossellini ou Hitchcock. São quatro cineastas com abordagens singulares da narrativa e do real, que construíram seus respectivos projetos estéticos a partir de um diálogo com sua época e com as condições históricas de produção que lhes foram oferecidas. O ponto de vista, questão essencial para o estudo do cinema, nos remete aqui ao estilo de cada um desses cineastas, suscitando o debate em torno de suas escolhas estéticas e

éticas e das diferentes relações que suas obras estabelecem com o espectador.

Hitchcock costumava dizer que ele dirigia não só seus atores e atrizes, mas também o espectador. O ponto de vista hitchcockiano está sempre solicitando a nossa cumplicidade, transformando-nos, nós, espectadores, em verdadeiros personagens, onipresentes e oniscientes, testemunhas literalmente oculares de crimes sobre os quais sabemos tudo, mas que os seres da ficção, com os quais não podemos nos comunicar, ignoram completamente. É graças à identificação psicológica e à adesão incondicional ao conteúdo narrativo que o suspense se instala e que sofremos por antecipação nos filmes de Hitchcock: o sobressalto na cadeira do cinema e o suor frio nas mãos é obra de um ponto de vista imantado, que puxa o espectador para dentro do filme, antes que ele se dê conta de que está sendo dirigido e do perigo da aventura espetacular na qual está sendo lançado.

A convocação do espectador pela decupagem rosselliniana obedece a critérios bem diferentes. O ponto de vista neorrealista sobre o mundo tem a particularidade, já amplamente estudada por Gilles Deleuze no primeiro capítulo de Imagem-tempo, de designar-nos enquanto espectadores e não mais como potenciais personagens. Diferentemente do espectador hitchcockiano, aqui somos testemunhas apenas da nossa própria condição espetacular, ou seja, do presente ao qual pertencemos, jamais de um presente diegético. Podemos compartilhar o ponto de vista de um personagem que sofre, como a mulher de Stromboli, por exemplo. Mas isso acontece porque somos humanamente afetados pela pungência do drama que está em jogo, e não porque o ponto de vista nos impele à identificação psicológica. Em vez de identificarmo-nos com o per-

sonagem e nele perdermos a nossa identidade de espectador, aqui é, ao contrário, o personagem que nos identifica enquanto seres capazes de nos identificarmos com ele. O ponto de vista alternado de Rossellini, entre ficção e documentário, é o que garante essa mobilização diferenciada da participação do espectador na obra.

Se a escolha do ponto de vista é uma questão de moral, como diz Bergala, é porque, antes de mais nada, ela designa um lugar que existe fora do filme – o lugar do espectador, seja ele hitchcockiano ou rosselliniano. O ponto de vista convoca não só o afeto do espectador, sua identificação psicológica com os personagens, mas também sua inteligência. E é nesse sentido que o ponto de vista pode ser abordado como uma questão pedagógica de fundamental importância.

No livro que acompanha o DVD, Bergala não trata diretamente da questão espectral, cujo desenvolvimento encontraremos com maior clareza nos textos de Jean-Louis Comolli. Mas a mise en scène de cada fragmento escolhido por Bergala para falar do ponto de vista tem a particularidade de convocar um espectador aprendiz, que Rancière chamaria de "espectador emancipado", aquele que está em pé de igualdade intelectual com as criações da arte e do espetáculo e que sabe tirar suas próprias conclusões daquilo que vê. Ao designar o lugar do espectador, o ponto de vista inscreve, no próprio tecido do filme, uma abertura que garante a margem de interlocução necessária de cada obra com o mundo, do qual a escola faz parte. O lugar do espectador que o ponto de vista designa é a "margem de indefinido" de que fala Godard em suas História(s) do cinema, margem sem a qual as ficções e os documentários nada mais seriam do que espaços fechados e autossu-

ficientes, que dispensariam qualquer participação ativa e com os quais não mereceríamos perder nosso tempo em sala de aula.

Filmar é adaptar o tempo todo o seu ponto de vista às mutações do real. Único ou múltiplo, fixo ou móvel, interno ou externo, o ponto de vista remete ao gesto fundador da arte cinematográfica, à sua ontologia. Não é à toa que as primeiras imagens do cinema primitivo, paisagens urbanas e campestres em plano de conjunto, foram chamadas de "vistas", ou seja, uma imagem ainda muito próxima do cartão postal e dos panoramas que a precederam. Sabemos o quanto essa pré-história do cinema, produzida por material de difícil locomoção e por películas ainda pouco sensíveis, é regida predominantemente pela escolha de um ponto de vista único. O cinema, no princípio, não era o verbo, mas o ponto de vista. E continua sendo. Desde a chegada do som, a partir dos anos 1930, o cinema não parou de investir na diversificação do ponto de vista, inicialmente para traduzir a complexidade dos diálogos entre os personagens e, em seguida, para criar novos ritmos de montagem.

É por isso que o material pedagógico que Bergala propõe aos professores não estabelece hierarquia entre as obras utilizadas como exemplo. Hitchcock e Rossellini, em detrimento de seus questionamentos diferentes sobre a função do ponto de vista, são apresentados como autores igualmente radicais em sua relação com o mundo filmado.

A abordagem pedagógica do ponto de vista, segundo Bergala, vê a história do cinema em perspectiva e não mais sob o fogo cruzado da polêmica que, nos anos 1950, opôs o crítico André Bazin a seus jovens discípulos da revista francesa Cahiers du cinéma.

Como sabemos, o primeiro defendia um cinema que, através da decupagem em profundidade de campo e em plano-sequência, preservaria a ambiguidade do real; enquanto os outros (Godard, Chabrol, Rivette...), com o que ficou conhecido como "política dos autores", abriam espaço para cineastas hollywoodianos como Hawks, Fuller ou Preminger, até então pouco conhecidos na França ou evitados por uma crítica cinematográfica de forte tradição marxista, que não via nenhuma possibilidade autoral no âmbito da cadeia taylorista de Hollywood. Bazin proibia a montagem, em nome da preservação da ambiguidade do real. Godard a defendia, em nome do rigor estético e do humanismo da decupagem clássica.

Percorrendo esse DVD, temos o sentimento de que, num certo sentido, Bazin e Godard não se opõem tanto assim. A abordagem estética de Bergala sugeriria que se há uma moral do ponto de vista único em Nanook, o esquimó, como pretende Bazin, também existe uma ética na alternância de planos que acelera nosso batimento cardíaco em *O homem que sabia demais*, como propõe Godard. Graças a esse debate, extremamente fértil para o estudo da história das formas cinematográficas, a segunda geração de críticos do pós-guerra, à qual pertence Bergala, pôde, entre outras coisas, aprofundar o estudo das relações entre real e ficção. Em vez de se opor uns aos outros, os fragmentos dos filmes selecionados por Bergala são complementares e parecem, sobretudo, dialogar entre si. Rossellini e Hitchcock, tais como Bergala os leva à escola, permitem uma experiência viva de dois pontos de vista distintos, tanto para o estudo da evolução das formas cinematográficas quanto para o entendimento das diferentes tomadas de posição do cinema no pós-guerra.

Referências bibliográficas

BAZIN, André. *Qu'est-ce que le cinéma*. Paris: Les Editions de Cerf, 1994.

BERGALA, Alain. *Hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du cinéma, 2002.

BERGALA, Alain. *Le Point de vue*. Scérén-L'Eden cinéma, 2006.

COMOLLI, Jean-Louis. *Voir et pouvoir. L'innocence perdue: cinéma, télévision, fiction, documentaire*. Lagrasse: Verdier, 2004.

_____. "Jissance et perte du personnage", artigo publicado em *Episodic* n° 7, *Personnage/Spectateur*, 1999-2000.

GODARD, Jean-Luc. *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Tome 1. Paris: Cahiers du cinéma, 1998.

RANCIERE, Jacques. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique Editions, 2008.

_____. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAPÍTULO 6

Sobre a pedagogia do fragmento



PEDAGOGIA DO FRAGMENTO: UMA JANELA PARA O INACABAMENTO

Maria Leopoldina (Dina) Pereira
PPGE/UFRJ (doutoranda)

A pedagogia do fragmento

Figura 6.1 Thiago (o Miguilin de Sandra Kogut)



Nesta fotografia temos a Thiago, personagem principal do filme MutuM (2007) de Sandra Kogut. no momento em que experimenta os óculos e pela primeira vez enxerga o lugar onde habita.

Um dos principais princípios teórico-metodológicos de Alain Bergala é trabalhar com fragmentos de filmes, possíveis de articular por algum critério de filiação estético, linguístico, histórico. O contato direto com as obras e a possibilidade de aprofundar a leitura de cada fragmento mergulhando nos detalhes, vendo e revendo planos para criar uma relação de conhecimento do cinema a partir da intimidade que se estabelece com cada trecho, e com a articula-

ção entre eles a partir de categorias, constituem cartas fortes da pedagogia bergaleana ao ensinar e aprender cinema. Alguns trechos de filmes ele propõe no DVD *Le point de vue*. Eles foram referenciais para recortar outros trechos, de filmes fundamentalmente brasileiros da coleção da Programadora Brasil.

PEDAGOGIA DO FRAGMENTO:

UMA JANELA PARA O INACABAMENTO

Maria Leopoldina (Dina) Pereira

[...] Mas se trata de uma arqueologia inversa: em vez de reconstituir, a partir dos resquícios, uma totalidade perdida, devemos trabalhar sobre as ruínas de um edifício jamais construído. Será possível aprender algo a partir da escolha de uma citação e rearmar um todo do qual se conhecem os fragmentos dispersos e, com frequência, repetidos? Beatriz Sarlo

Parto da reflexão de Beatriz Sarlo a respeito da obra inacabada de Walter Benjamin sobre as passagens de Paris para pensar numa possibilidade de aplicação da | Pedagogia do Fragmento proposta por Alain Bergala em *A hipótese- cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008).

Na obra o cineasta e professor propõe, a partir das inovações trazidas pelo DVD (poder acessar imediatamente um fragmento de um filme e colocá-lo em relação “igualmente imediata” com outras imagens e sons: outros fragmentos do mesmo filme, trechos de música ou comentários em áudio, fotografias, reproduções de pinturas e quaisquer outras possibilidades que se deseje), outras “formas de associar esses fragmentos de cinema em relações que pensam e que nos permitem pensar o cinema”.

Para Bergala,

Essa poderia ser uma das peças-chave (é preciso outras, evidentemente) de uma pedagogia que faça apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador, seja aluno ou professor. A forma curta, que é do trecho ou da sequência, combina os méritos da velocidade do pensamento (algumas vezes, o ato de por em relação três trechos nos permite compreender mais coisas do que um longo discurso) e da transversalidade (pode-se estabelecer relações imprevistas, esclarecedoras e excitantes entre cinemas, filmes e autores que uma abordagem mais linear separaria em categorias estanques). (2008, p. 117)

Mas como pensar uma proposta pedagógica a partir de um pedaço de filme? Não seria isso uma mutilação da obra? Não estaríamos retalhando o filme a partir da eleição de apenas um trecho dele? São perguntas que certamente surgem ao se pensar o trabalho com os fragmentos. Confesso que questões como estas surgiram na primeira vez em que me deparei com o texto de Bergala (2008), afinal sempre me propus, na escola a expor os alunos às obras e a partir disso criar condições para que eles não só desfrutassem daqueles que sempre julguei serem bons filmes como ainda que, com o tempo, cultivassem o gosto por um cinema diferente do que encontram na TV ou na grande maioria das locadoras.

Neste texto me proponho a problematizar a pedagogia do fragmento bem como pensar em suas possibilidades na escola. Para tal trago uma breve reflexão sobre o cinema como arte na escola, a relação do cinema e em especial da pedagogia do fragmento com o ensinar e o aprender a partir da perspectiva de Vigotski (1998 e 2009) e ainda propostas para pensá-la como uma composição que se propõe a alunos e professores.

Cinema como arte na escola

Embora a escola seja uma instituição onde impera a regra e onde o desejável parece ser a conformação do indivíduo ao que já está posto, é não só inegável como necessário pensar o lugar da arte na escola. Para Ernest Fischer (2007) temos necessidade da arte, pois é ela que nos auxilia a compreender a realidade e a partir dessa compreensão nos possibilita transformá-la. Não se pode ainda negar o seu caráter mágico e o seu poder de subversão. O cineasta francês Jean Luc Godard em JLG/JLG, seu autorretrato cinematográfico, diz que,

[...] existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, T-shirts, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoievski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava, Antonioni, Vigo. (GODARD apud BERGALA, 2008, p. 30).

Alain Bergala (2008) a partir dessa citação de Godard convoca-nos a pensar que “a arte não se ensina, mas se encontra se experimenta” e que enquanto “o ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção”. Pensar o cinema como arte na escola representa abrir brechas no cotidiano das regras escolares para que alunos e professores possam viver aquilo que o autor francês denomina de “alteridade radical”.

Parece fato consumado que não podemos mais pensar o cinema na escola apenas pelo aspecto ilustrativo de seu conteúdo imagético. Também não cabe mais a visão do professor como decodificador ou explicador do filme, visto que mesmo nas cidades onde não existem cinemas (uma realidade cada dia mais presente na rea-

lidade brasileira), as pessoas já possuem certa cultura audiovisual, seja ela via TV ou internet. A questão é que longe de representar uma cultura do olhar que possibilite analisar com mais clareza a realidade, o que temos é uma cultura polifônica de imagens em que a profusão de informações com as quais somos bombardeados diuturnamente nos impede de pensar. Essa explosão de imagens apenas nos distrai enquanto espectadores impedindo a reflexão e levando-nos muitas vezes ao ver sem enxergar. Esse contexto exige de nós enquanto sujeitos implicados no processo educacional pensarmos o papel pedagógico da arte e mais especificamente do cinema na escola.

Se o cinema que nos interessa é o cinema como arte, ou no dizer de Bergala (2008), “pensar o filme como a marca de um gesto de criação, não apenas como “um objeto de leitura”, que deve ser explicitado, decodificado, explicado, “mas, cada plano como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco o seu processo de criação”, necessitamos pensar outras abordagens para trabalhá-lo na escola.

Temos de pensar na estética em sentido largo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema. Os universos de percepção não compreendem mais os mesmos objetos, nem os mesmos sujeitos, não funcionam mais nas mesmas regras, então instauram possibilidades inéditas. Não é simplesmente que as revoluções caiam do céu, mas os processos de emancipação que funcionam são aqueles que tornam as pessoas capazes de inventar práticas que não existiam ainda. (RANCIÈRE, 2010).

Pensar o cinema nesse “sentido largo” que nos traz Rancière é um desafio para a escola e os professores. Pensar o cinema na escola como um “processo que cria o novo” (RANCIÈRE, 2010), como “exercício de alteridade” (BERGALA, 2008) e como “atividade criadora” (VIGOTSKI, 1998 e 2009), parece-me uma possibilidade de proporcionar a alunos e professores uma forma outra de outra de conceber e trabalhar filmes na sala de aula.

Ensinar e aprender com a Pedagogia do Fragmento

Procuró aqui pensar o cinema na escola como atividade criadora e portanto capaz de gerar aprendizagem, visto que é arte e a arte acarreta “o mesmo que o conhecimento científico acarreta [...], só que por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente” (Vigotski, 1998, p. 34). Trabalho com a perspectiva do cinema como instrumento de aprendizagem no seu “sentido largo”, ou seja, para além de sua apropriação didática como ilustração dos conteúdos trabalhados em sala de aula mas como obra de arte que abre as portas da percepção de alunos e professores para outras formas de ver e conceber o mundo trazendo novas possibilidades de aprender.

Para Vigotski (2009) “chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo” e para o autor russo “pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (p.11). Neste sentido destaca dois tipos de atividade criadora: a reconstituidora ou reprodutiva que está ligada de “modo íntimo à memória; pois sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente elaborados ou ressuscitar marcas de impres-

sões precedentes” e a combinatória ou criadora, que segundo o autor é a mais fácil de notar no comportamento humano, pois é aquela que “tem como resultado a criação de novas imagens ou ações e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência.” (Vigotski, 2009, p.13). Penso que no trabalho com a Pedagogia do Fragmento interessa principalmente o segundo tipo, ou seja, aquela atividade que nos permite ver um fragmento e a partir dele criar novas imagens ou ações que não se limitem a apenas reproduzir o já dado.

Mas em que momentos podemos dizer que floresce a criatividade humana? E como floresce a criatividade no ambiente escolar? Certamente que não serão em aulas meramente expositivas e baseadas somente na reprodução por parte dos alunos dos conteúdos passados pelo professor. A criatividade nasce da falta, da ausência de opções ou da insatisfação com as que já existem. Não existe criatividade no contentamento e na estabilidade. Ela nasce da subversão, da desorganização da ordem vigente. “É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema.” (Rancière, 2010). Esse processo instaura “possibilidades inéditas” (Rancière, 2010) que a meu ver estão muito presentes na potência do cinema. Por meio da leitura e análise das imagens e dos instrumentos usados pelo cinema, o trabalho com essa linguagem pode contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão crítica do mundo. Novos olhares, novas experiências e sensações podem trazer reflexões que se prolongam por toda a vida. É nessa perspectiva que trago a proposta de se pensar a Pedagogia do Fragmento como uma janela para o inacabamento.

Pedagogia do Fragmento: uma proposta de composição

Na escola de minha infância sempre me deparava com a composição. Naquela escola composição era a tarefa de escrever um texto a partir de uma proposta da professora. E eram sempre propostas que partiam de um fragmento fosse uma gravura, uma cena, uma sequência de cenas curtas, um ser imaginário, o início de um texto. No decorrer de minha vida essa proposta mudou de nome: produção de texto, redação, mas ficou para mim sempre essa denominação: composição. No sentido dicionarizado composição pode ter significados e tipos (o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa traz 34!), mas a definição geral é “ato ou efeito de compor; coordenação, constituição; produção literária ou artística”. No Dicionário Teórico e Crítico de Cinema, Jacques Aumont e Michel Marie trazem que

O termo designa, a um só tempo, a ação de formar um todo juntando várias partes e o resultado dessa ação: a disposição desses elementos. Em sua acepção mais geral, o termo designa a ordem, as proporções e as correlações das diferentes partes de uma obra de arte. (2003, p. 57)

Dadas estas definições, para o trabalho com a pedagogia do fragmento proponho uma idéia de composição que trabalhe, em consonância com o que nos propõe Vigotski (2009), uma atividade criadora que, a partir de um fragmento da obra fílmica possibilite a criação de novas imagens ou ações, e de Bergala (2008) para quem o DVD e ousaria acrescentar, as ferramentas de edição, trazem para

[...] a abordagem do cinema a possibilidade inédita de uma pedagogia da articulação de filmes ou fragmentos, que se caracteriza por um didatismo leve, em que já não é o discurso que detém o saber,

mas em que o pensamento surge da simples observação dessas relações, múltiplas, e da própria circulação. (2008, p.116)

Proponho, portanto que a partir dos fragmentos alunos e professores se sintam desafiados a compor novas obras, novos olhares, novas experiências.

Mas como pensar o fragmento como proposta pedagógica? Trago inicialmente a noção de fragmento para o cinema. Em seu Dicionário Teórico e Crítico de Cinema, Jacques Aumont e Michel Marie definem fragmento no cinema como

O termo (em russo, koussok, “pedaço”, “fragmento”) designa um elemento fílmico, no mais das vezes de um plano, mas ele é utilizado por Serguei M. Eisenstein, e ainda mais por Pascal Bonitzer, que o comentou, para produzir conotações que são opostas àquelas da palavra “plano”. O plano é, classicamente, marcado por sua origem, a tomada de cena; ele se refere, sempre, ao olhar e ao ponto de vista: somente em segundo lugar ele é montado com outros planos. Ao contrário, o fragmento é sempre fragmento de discurso; ele é, de saída, pensado em função do sentido; é, portanto, em princípio, calculado, organizado (desde a tomada de cenas) em vista do sentido. Para Eisenstein, o filme é um sistema coerente de fragmentos, mais exatamente, um sistema de sistemas, que atravessam todos os fragmentos, cada um dos sistemas parciais – a cor, o som, o contraste preto/branco, a dimensão do plano, etc. – devendo ser, precisamente, determinado para levar ao sentido do conjunto. Essa estética do “fragmento” define, portanto, a obra como controlada e coerente; ela se opõe, assim, à noção romântica de fragmento, que corresponde, ao contrário, a uma concepção da obra como acaba-

da, embora constituída apenas de pedaços não ligados uns aos outros, recusando a estrutura clássica. (2003, p. 137)

Bergala (2008) em *A hipótese-cinema*, no capítulo em que propõe a *Pedagogia do Fragmento* - Para uma pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos (A.C.F.) – denomina esses fragmentos ora por trechos, seqüência, cenas ou planos, mas como tais termos podem ter significados e como no final do capítulo o autor reforça a idéia de plano, defendendo-o como “unidade mais concreta do filme” e ainda como sendo “a interface ideal entre uma abordagem analítica (podemos observar, numa superfície mínima, muitos parâmetros e elementos languageiros do cinema) e uma iniciação à criação (a partir da conscientização de todas as escolhas implicadas em “fazer um plano””, (2008, p.125), tratarei aqui do fragmento como um plano, o que não implica que o professor, em sua prática possa eleger para seu trabalho uma cena ou uma seqüência. O fragmento seria assim uma prova, como se fosse um quitute que precisa ser conhecido para ser degustado, a todo novo sabor que vamos conhecer precisamos primeiro provar para então decidirmos se gostamos ou não, o plano seria então essa primeira prova, esse contato com a obra.

Bergala (2008) afirma que

Podemos imaginar, contrariamente aos hábitos da pedagogia clássica, começar pelo estudo de fragmentos antes de ver os filmes inteiros. Podemos nos apaixonar por um filme a partir de um fragmento vislumbrado, e o desejo pode ser mais forte se o objeto-filme não é imediatamente dado como totalidade a ser percorrida. A visão enviesada, em anamorfose, frequentemente é a mais capaz de suscitar o desejo. (p. 122)

Mas além do desejo de ver o filme, interessa nessa proposta trabalhar o fragmento como prova para a composição de novos sabores ou novas obras, interessa ver o fragmento no seu inacabamento como um desafio para novas composições. Para Jean Renoir (apud Bergala, 2008; p. 128),

Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão não se pode apreciá-lo; e na realidade, para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial; é preciso dizer: mas eu teria feito deste ou daquele jeito; é preciso fazer seus próprios filmes, talvez apenas na imaginação, mas é preciso fazê-los, senão, não se é digno de ir ao cinema.

Em consonância com o que traz Renoir, também Vigotski (2009), a partir de Ribot, afirma que toda criação humana, antes de se firmar como tal passou pela imaginação de alguém, ou seja, criar e recriar a partir do que temos faz parte da condição humana e nenhuma obra surge do nada. Nessa condição pensar a pedagogia do fragmento como ponto de partida para a composição de novas obras na escola pode trazer para professores e alunos novas possibilidades de criação com o cinema. Dito isto resta uma dúvida: como eleger um fragmento para ser trabalhado com os alunos? Minha proposta é que esse trabalho comece pelo professor: que ele a partir da sua própria experiência com o cinema eleja planos observando algumas questões colocadas por Bergala (2008): “O que é um plano? De que modo este ou aquele grande cineasta faz dele um uso pessoal? O que esses planos nos dizem hoje? Como são habitados pelos atores? O que eles nos dizem sobre o mundo e o cinema em tal país, em tal momento?” (2008, p. 125) ou ainda outras questões como pensar, por exemplo, como cada um faria o seu próprio plano, imaginar o que acontece antes ou após, enfim são múltiplas

as possibilidades que podem se apresentar a partir da disposição de alunos e professores. O plano ou fragmento, em seu inacabamento pode suscitar leituras e trabalhos que certamente ainda não estão sequer na nossa imaginação. Fica para a escola e os professores o convite a aceitar essa prova, sentir seu sabor, imaginar e realizar, vendo e fazendo filmes com seus alunos, novas proposições, novas combinações, novos sabores ou ainda como afirma Sarlo (2013, p. 33) no fragmento que elegi como epígrafe: “trabalhar sobre as ruínas de um edifício jamais construído”.

Referências

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. Ed. Ver. E ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

SARLO, Beatriz. Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 7

Sobre o ponto de escuta



Possibilidades para pensar invenções com o som do cinema na sala de aula

Glauber Resende Domineuques
PPGE/UFRJ (doutorando)

Possibilidades para pensar invenções com o som do cinema na sala de aula

Glauber Resende Domingues

glauber.rd@ibest.com.br

Como pensar no antológico discurso de Scarlett O'Hara em *E o vento levou* sem a clássica melodia do tema musical? Ou o suspense de *Tubarão*, sem as marcantes duas notas? A lendária cena do assassinato no chuveiro em *Psicose* seria a mesma sem os golpes dissonantes dos violinos? A batalha de Alexander Nevsky teria o mesmo impacto sem a música de Prokofiev? *Cidade de Deus* teria o mesmo ritmo alucinante sem a música? *Beleza Americana* teria o mesmo ritmo alucinante sem a música? *Cinema Paradiso* teria a mesma emoção? *A Pantera Cor-de-Rosa* teria a mesma graça? (BERCHMANS, 2006, p. 15)

É possível imaginar as cenas descritas dos filmes citados, até mesmo sem as imagens à frente, tamanha a força que o elemento auditivo tem na memória. A nossa memória convoca estes sons, que estão na nossa bagagem cultural da escuta dos filmes que já vimos, e a imaginação potencializa pensar essas imagens visuais e sonoras por conta de já os termos na memória. Bom, mas o cinema não foi sempre assim.

O cinema é uma arte que não nasceu com o som, muito embora os sons acompanhassem as exhibições na forma de acompanhamento

musical com um piano ou uma orquestra de câmara. Em seus primórdios, os sons que eram produzidos pelas cenas gravadas não eram captados pelos artefatos de captação, como o cinematógrafo. Os diálogos das personagens não eram audíveis para os espectadores quando estes assistiam aos filmes. Chamamos este período de “cinema mudo”. Somente algum tempo depois o cinema seria uma arte audiovisual como a concebemos hoje, ou seja, com uma junção entre som e imagem. A passagem para o chamado “cinema sonoro” aconteceu na década de 20 (GOMES DE MATTOS, 2006).

Como um campo de experimentações que foi, inicialmente, o cinema foi ao longo do tempo aproximando-se de algumas linguagens artísticas, o que o levou logo a ser elevado ao status de arte, pois as obras fílmicas passaram a ser assim consideradas. A música e o som, de modo mais geral, passaram a fazer parte do discurso cinematográfico, reelaborando-o, reinscrevendo-o na história e nos modos de percepção por parte dos espectadores.

Com este panorama em vista, pretendo neste pequeno texto num primeiro momento apresentar algumas ideias sobre os estudos sobre os sons do cinema. Num segundo momento, pretendo apresentar algumas possibilidades para pensar a operacionalização de atividades com som do cinema na sala de aula.

O que dizem os estudos sobre o som do cinema?

Michel Chion (2011), um dos principais autores sobre o som no cinema, apresenta uma classificação dos tipos de escuta dos espectadores do cinema. Sua classificação se dá em três tipos. O primeiro é a escuta causal. Segundo ele, a escuta causal “consiste em servir-mo-nos do som para informarmos, tanto quanto possível, sobre a sua causa” (CHION, 2011, p. 27). Deste modo, a escuta causal con-

siste em reconhecer o som que se escuta a partir da provável fonte que o causou. A segunda seria a escuta semântica. O autor aponta que a escuta semântica é “àquela que se refere a um código ou a uma linguagem para interpretar uma mensagem” (p. 29). Esta escuta tem por objetivo compreender o que significa determinado elemento sonoro dentro de uma linguagem pré-determinada. A terceira é a chamada escuta reduzida. Esta “trata das qualidades e das formas específicas do som, independentemente da sua causa e do seu sentido” (p. 29). A partir de tais asserções, penso que esta é uma escuta completamente subjetiva, onde o significado do objeto sonoro torna-se completamente pessoal.

Já Andreson Carvalho (2009) amplia as discussões sobre a escuta cinematográfica de Chion apresentando mais três tipos. A primeira delas é a “escuta equiparada” (p. 72). Em sua perspectiva, a escuta equiparada é aquela que leva o espectador a equiparar o som que está escutando realmente com uma escuta interior, ou seja, é uma escuta associativa. É quase que uma escuta psicanalítica. A segunda é a “escuta surda” (p. 75). Esta seleciona o que se quer ou o que se consegue ouvir. Assim, “ela ocorre de diferentes formas e em diferentes níveis, de acordo com as nossas escolhas, expectativas e capacidades de compreensão” (p. 75). A terceira é a “escuta convergente” (p. 77). Esta, como a escuta surda, é uma escuta seletiva, onde o espectador converge o foco de sua atenção para um som ou alguns sons, em detrimento de outros.

Outra noção que é muito forte e se mostra muito potente para pensar a relação dos alunos com o som é a ideia do ponto de escuta. No que diz respeito a isto, Michel Chion (2011) afirma que “a noção de ponto de escuta é muito delicada e ambígua” (2011, p. 73). Esta foi criada nos moldes do conceito de ponto de vista. Segundo

o autor, o conceito de ponto de escuta tem dois significados diferentes, que na maioria das vezes estão ligados. O primeiro seria o de um ponto de escuta espacial: “- de onde eu vejo, eu espectador (de que ponto do espaço a cena é considerada, de cima, de baixo, do teto, etc). É a acepção estritamente espacial do termo” (p. 74). O problema de considerar um ponto de escuta “espacial” tem a ver com a omnidirecionalidade do som – característica que o som tem de se propagar em várias direções; e por conta de nossa escuta – que capta os sons de forma circular, carregada de reverberações do espaço pelo qual o som percorreu. A segunda noção de ponto de escuta proposta pelo autor é o ponto de escuta subjetivo, aquele que coloca o espectador no lugar do “personagem na ação, [onde ele] vê aquilo que eu vejo” (p. 74). Segundo Chion (op. Cit.), neste caso “é a imagem que cria totalmente o ponto de escuta, merecendo, neste caso, o seu nome de ponto” (CHION, 2011, p. 75). Nele, os personagens participam do som que é produzido. Eles vão reagindo aos sons, entregando-os aos poucos a quem escuta. Se um personagem reage ou não a um som (quando ele mesmo não o produz) podemos perceber o seu grau de interação com aquele som que percebemos.

Dialogando com Chion (2011) e avançando um pouco mais em seu pensamento, Carvalho (2009) propõe outro ponto de escuta, que ele chama de “introspectivo”. Segundo o autor, de certo modo, poderíamos compreender este ponto de escuta como subjetivo, mas sua especificidade está no fato de que este

proporciona ao espectador uma interação muito mais intimista, por ser capaz de revelar os pensamentos, as intenções, os sofrimentos e dramas mais particulares de uma personagem, ou seja, sons existentes apenas em sua mente. Não se trata de uma percepção so-

nora com um foco em determinado acontecimento ‘real’ na imagem. A justificativa desses sons encontra-se apenas nos sentimentos aflorados e compartilhados com os espectadores. (CARVALHO, 2009, p. 63)

Os três pontos de escuta aqui elencados demonstram claramente sua opção por entender que o ponto de escuta é dado pela imagem e que ao espectador só cabe receber e codificar estes sons. Em recente trabalho, na minha pesquisa de mestrado, procurei observar o ponto de escuta de estudantes de educação básica (RESENDE, 2013) e pude perceber o quanto este é subjetivo e se inscreve num diálogo constante entre, de um lado o que a tela exhibe e permite escutar, e de outro o que o espectador tem na sua memória sonora para dar sentido aos sons que escuta.

Desta forma, esta perspectiva de ponto de escuta convoca o que há de registro sonoro na história cultural da escuta do espectador, pois para que este possa reconhecer sonoridades das quais não tem uma imagem como correspondência, precisa da memória e/ou da imaginação sonora para dar conta de identificá-lo. Sempre que se vê um filme, uma peça de teatro ou se ouve uma música recorre-se à memória, pois os espectadores “ligam constantemente o que vêem com aquilo que já viram e disseram, fizeram ou sonharam”. (RANCIERE, 2010, p. 28).

Dentro desta perspectiva de pensar o som do cinema, vale a pena trazer algumas reflexões sobre outro elemento fundamental para esta discussão: o silêncio. Nos estudos do som do cinema o silêncio ocupa um papel importante na construção da narrativa fílmica. Numa importante argumentação sobre o assunto, o professor e pesquisador Fernando Moraes da Costa, aponta que este não é puro:

É fato que não há como pensar sobre um silêncio ignorando os sons que com ele coexistem ou que lhe fazem fronteira, posto que ambos não só se delimitam como definem um ao outro. O ato em si de tentar estabelecer essa fronteira que defina se estamos ante a um som que quase não ouvimos ou a um momento silencioso mostra a complexidade da relação entre os dois (COSTA, 2003, p. 61-62)

Concordamos com o autor quando este diz que fazemos com que o nosso silêncio coexista com a fala de outrem. Desta maneira, como também aponta o autor, fica claro que o silêncio do ouvinte cria uma fronteira com o som que está sendo produzido por quem/o que fala na cena. Na escola, as produções de sentido são geradas a partir dessas fronteiras e dessas (in)completudes entre som e silêncio. Deste modo, calar e falar, equivalentes ao mostrar e ocultar do conceito do ponto de vista e exercitar o silêncio como espaço de possibilidades são exercícios para a autonomia e para a democracia.

Possibilidades de atividades práticas com o som do cinema

Introduzir atividades de cinema na escola traz consigo diversas (im)possibilidades. As impossibilidades têm a ver com a atuação do professor no que diz respeito ao fazer os endereçamentos dos filmes aos estudantes, nos termos de Ellsworth (2001). A autora nos leva a pensar que o cinema permite um exercício de escolha e que nós, como espectadores, sofremos endereçamentos quando assistimos a um filme. O trabalho do professor consiste em exercer suas escolhas para endereçar o olhar e, neste caso, a escuta dos estudantes. Este endereçamento nem sempre é garantido. O poder de escolha e/ou de resistência dos alunos pode por em xeque a intenção do professor de endereçar a escuta dos estudantes. Já as possibi-

lidades têm a ver com o modo com o qual se pode desenvolver este endereçamento. Penso que ter contato com o cinema na escola vai além da teorização e da explicação exacerbadas – ou talvez sequer passasse por elas. Acredito veementemente que para se conhecer cinema, para saber sobre ele, é preciso experimentá-lo. É neste direcionamento, tensionando a impossibilidade e a possibilidade que poderíamos trabalhar com o cinema no espaço escolar, ainda mais se tratando do som e do ponto de escuta. Para servir de estímulo à imaginação do professor, trago, apenas a título de exemplo – e não de receita de bolo – algumas atividades que pensei para a minha pesquisa de mestrado.

Acredito que não só a exibição de filmes inteiros, mas a exibição de trechos, fazendo uma articulação de diferentes fragmentos (BERGALA, 2008) pode se mostrar potente para pensar atividades com o som do cinema na escola. Às vezes, ocupar uma aula inteira exibindo um longa pode acabar tornando este tempo de exibição, de certo modo, perdido. Outra possibilidade é trabalhar com curtas-metragens. As atividades que trago como sugestão estão basicamente pensadas a partir de trechos e de curtas.

Uma atividade primeira que acredito não poder faltar é assistir a filmes ou a trechos deste. A exibição se torna um espaço-tempo potencial para realizar com os alunos uma análise criativa dos filmes, tomando por base de análise o ponto de vista sonoro. A análise criativa é um procedimento metodológico sugerido por Bergala (2008) como uma maneira de se apropriar dos filmes, pois segundo o autor,

trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta [neste

caso, também no lugar de sound designer ou de compositor] tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas” (BERGALA, 2008, p. 130).

Como parte da análise criativa, penso ser muito potente utilizar um método de análise audiovisual para analisar a imagem e o som dos filmes com os alunos. Sugiro o método das máscaras (CHION, 2011). Este método consiste basicamente em

visionar várias vezes uma dada sequência, observando-a ora mascarando a imagem ora cortando o som. Temos a possibilidade de ouvir o som, tal como é, e não como é transformado e mascarado pela imagem; e de ver a imagem tal como é, e não como é recriada pelo som. (CHION, 2011, p. 146)

É interessante pensar em exibir trechos com paisagens sonoras bem distintas. É interessante mostrar filmes/trechos que tragam diferentes representações de espaço físico sonoro do cinema. O contato com diferentes paisagens sonoras de filmes tornar-se-á, na prática, o material sonoro que os estudantes utilizarão para produzir suas próprias criações.

A exibição dos filmes seguida da análise criativa desemboca numa segunda dimensão da experiência com o cinema na escola: a criação. Trabalhar com cinema na escola e não fazer criação, seria como falar de música e não fazer música, por exemplo. Como diria Bergala (2008), “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso (p. 31). Guardando uma consonância com a perspectiva do autor, penso que o fazer é muito mais potente do que somente o falar sobre. Partindo desta premissa, apresento a partir de agora possibilidades de atividades de cu-

nho mais prático, nas quais os alunos realmente coloquem “a mão na massa”.

Após assistirem aos filmes, numa mesma aula ou numa aula posterior, poderia ser pedido aos estudantes para que estes percorressem o espaço escolar, listando e gravando os diferentes sons que a escola produz: as vozes, o sinal, o recreio, os ventiladores, a aula de Educação Física, as panelas do refeitório etc. Gravados os sons, os alunos podem voltar à sala para falar acerca do processo de escuta destes. Como uma tarefa para casa, pedir aos alunos para poderem gravar sons que são do dia-a-dia de cada um – em casa, no curso, no futebol, etc., para trazer na aula seguinte.

Numa segunda aula, pode-se requerer dos alunos os sons que os estes gravaram em casa. Juntando os sons que foram gravados na escola na aula anterior e aqueles trazidos de casa, pode-se pedir aos alunos para criarem uma história que trabalhe com três elementos sonoros, sendo que um dos elementos precisaria ser um silêncio de cinco segundos. Exemplo de tríade de sons: passos, silêncio, porta batendo. O exercício pode ser executado em grupos. A história precisa ser contada com os sons. Enquanto um grupo apresenta sua sequência de sons, o outro escuta e “cria” mentalmente uma história para o que está escutando. O grupo que ouve a história narra a história que criou com o exercício, e depois, o grupo que apresentou os sons, em sequência, conta a história pensada originalmente. Posteriormente pode inverter-se a situação com os diferentes grupos. Teoricamente esta atividade não tem nada de cinema, mas torna-se uma potencializadora da imaginação dos alunos a partir da manipulação sonora.

Depois disso acredito ser possível pensar em atividades que abordem mais diretamente exercícios de cunho cinematográfico. Desta forma, poderia ser feito a seguinte atividade: execução de um exercício, por pequenos grupos, no pátio, de até 15 segundos. Cada grupo filmaria alguma situação na qual não se evidenciasse o espaço onde se estava filmando. No momento final do exercício algum som que viesse fora de campo apareceria e daria ao espectador a informação do lugar onde se passava a cena. Este exercício também pode ser feito em grupos, como a sugestão anterior.

Outra possibilidade é criar um tournée-monté. Eles assistiriam a um para ter ideia da proposta. Após a exibição discutir-se-ia como se dá o processo de um exercício deste tipo. Feitas as considerações, se proporia aos alunos fazer um exercício cinematográfico nestes moldes, onde a estrutura seria a seguinte: filmar aproximadamente um minuto, no qual os primeiros trinta segundos fossem coerentes entre imagem e som e na segunda parte do minuto a discordância deixasse o espectador confuso em relação à situação, lugar, fala etc, prévia. Neste caso, o som conduziria a atenção do espectador para a situação que está acontecendo realmente. Propor para os alunos executarem o exercício em um único plano ou em mais de um. Para fazer tal atividade a turma poderia ser dividida em dois grandes grupos ou mais, podendo até criar na turma uma espécie de Festival de Tournée-montés, o que poderia gerar um saudável clima de disputa, onde a arte cinematográfica seria a grande vencedora.

Considerações finais

Aprender a escuta é um ato social. Para se escutar é necessário o outro que fale, que me convide a compreender o que este está a di-

zer. Ao trabalhar com atividades sobre o som no cinema, penso que este ponto de vista precisa estar posto. A escuta é manifestação da memória e também da imaginação. Da imaginação que se constrói com o outro. A construção da escuta é a intervenção da alteridade com o intuito de produzir memória. As informações sensoriais se completam quando não se superpõem. A imagem se enriquece quando um ouvido interpreta os sons que ela produz e vice-versa.

Ao conceber as atividades não as pensei de forma cumulativa como se para fazer a segunda fosse necessário passar pela primeira. Fiz esta sequência apenas com a intenção de ser didático, assumindo os riscos do uso desta palavra. Sequencialmente ou não, a intenção aqui não foi a de criar uma receita de bolo ou uma poção mágica para você entrar na sala, fazer estas atividades e pronto, tudo funcionaria. Na verdade, minha intenção está sendo a de te fazer viajar, imaginar e experimentar modos outros de trabalhar com o som do cinema na sala de aula. Outra coisa que penso ser importante é ver filme e buscar por leituras que clarifiquem os possíveis conceitos que apareçam e pensar que os filmes e as leituras são os elementos que poderão dar asas à sua imaginação. Como recomendação final, sugiro que, além dos livros das referências, você poderia olhar com atenção os seguintes livros: “O ouvido pensante” e “A afinação do mundo”, de Raymond Murray Schafer, “A música do filme”, de Tony Berchmans e “A dimensão sonora da linguagem audiovisual”, de Ángel Rodríguez. Desta forma, fica aqui o convite feito. Quiçá não gostaria de ouvir um não como resposta.

Referências

AUMONT, Jacques & MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.

CARVALHO, Andreson. A percepção sonora no cinema: ver com os ouvidos, ou vir com outros sentidos. Dissertação – Mestrado em Comunicação. Niterói: Programa de Pós- Graduação em Comunicação, 2009.

CHION, Michel. A audiovisão: som e imagem no cinema. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

COSTA, Fernando Moraes da. Som no cinema, silêncio nos filmes: o inexplorado e o inaudito. Dissertação – Mestrado em Comunicação. Niterói: Programa de Pós- Graduação em Comunicação, 2003.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu

da. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema para aprender e desaprender. In. _____ (org.) Imagens do desaprender. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE / UFRJ, 2007.

GOMES DE MATTOS, A. C. Do cinetoscópio ao cinema digital: breve história do cinema americano. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. trad. José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RESENDE, Glauber. Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

CAPÍTULO 8

Cinema como gesto criativo



O cinema como arte na escola: Um diálogo com a hipótese de Alain Bergala

Adriana Fresquet
LECAV / PPGE / UFRJ

O cinema como arte na escola: Um diálogo com a hipótese de Alain Bergala

Adriana Fresquet

LECAV / PPGE / UFRJ

Considero uma sorte, muito rara na vida, receber a proposta de colocar em prática as ideias surgidas em mais de vinte anos de reflexão de experiências e de trocas numa área tão ingrata quanto a da pedagogia, em que todo mundo sempre recomeça do zero, e em que os ganhos da experiência se capitalizam, em geral, muito pouco, sobretudo num campo minoritário como o do cinema. Alain Bergala

A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola é uma ousada e poética proposta para a educação. De sua leitura, surge a necessidade de levantar algumas questões e a vontade de dar a conhecer e problematizar alguns tópicos da obra de Bergala. Um artista (cineasta, teórico, crítico, escritor e professor) abordando questões de educação é sempre uma contribuição, aliás, uma iluminação para nossa área.

A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência. Tome-se o cuidado de ler arte e não ensino da arte. Esta é característica princi-

pal do projeto de arte de Jack Lang – ministro da Educação na França – desenvolvido no ano 2000. Alain Bergala, conselheiro deste projeto, concebe o cinema na escola como “um outro”, um estrangeiro, porque leva para tal contexto algo que, tradicionalmente, não é próprio dele: a criação. Trata-se de uma sorte de avesso, de outra leitura do que se faz pedagogicamente com as atividades ligadas às artes, pelo menos na França no início deste milênio. E nesta parte sul do hemisfério americano, poderíamos apontar essa ausência da criação como um elemento comum?

As novas tecnologias vêm produzindo uma certa revolução na relação da escola com o cinema. A leveza e a simplicidade de operação de equipamentos e programas de edição, cada vez mais acessíveis em custo e uso, facilitam que o cinema penetre o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples: curta-metragens de animação e ficção; documentários; “cinema-teatro”; pequenas filmagens com celulares ou câmeras digitais de fotografia, para citar alguns exemplos. “Nada se pode esperar de um cinema ancorado no teatro. Nada mais deselegante e ineficaz que uma arte concebida dentro da forma de outra”, afirma Bresson. Mesmo assim, todas essas produções pretendem aproximar, de um modo cada vez mais contundente, a experiência do cinema e a educação formal. O aumento do espaço para estas produções em festivais, evidencia um crescimento dos trabalhos audiovisuais realizados em escolas que contrasta com sua qualidade. A maioria delas evocam as novelas ou comerciais do momento. Se tentarmos relacionar essas práticas com algumas teorias do cinema que o concebem como “substituto do olhar, arte, linguagem, escrita, pensamento, ou manifestação de afeto e simbolização do desejo”, identificamos que a perspectiva do “cinema como arte” mostra-se a mais ausente no cenário escolar. Dessa ausência, que simultaneamente se constitui em

desejo, surge a necessidade de aprofundar o diálogo com a leitura que Alain Bergala faz do cinema na escola. Interessa-nos descobrir e questionar as possibilidades que a escola abre para o cinema, para a infância, para esse encontro.

Quem é Alain Bergala?

[...] tenho o sentimento de ter encontrado a energia para iniciar esse “plano cinema” pensando, antes de tudo, nas crianças que devem se encontrar hoje, mais ou menos na mesma situação em que eu estava na infância: deserdados, distantes da cultura, à espera de uma improvável salvação, com poucas chances sociais de se dar bem na escola e não dispondo de um objeto preferido ao qual se apegar. [...]

Alain Bergala.

Segundo Mario Alves Coutinho, quando Bergala era ainda um jovem estudante em Aix-en-Provence, no ano de 1965, ele foi marcado por uma experiência determinante na sua vida: “Sabendo que um cineasta, chamado Godard, iria filmar alguns planos numa ilha, próximo de onde morava, ele [Alain Bergala] pediu a um amigo sua câmera de 16 milímetros e rumou para o local, no dia da filmagem”. Com medo de ser descoberto, solicitou a um assistente do diretor autorização para filmar. Godard autorizou com a condição de que não fumasse. Embora o episódio tenha ocorrido em sua infância, foi ele que colocou o cinema no cerne de sua vida profissional.

Alain Bergala é cineasta e foi professor de cinema em Sorbonne Nouvelle, Paris III; Lyon II e Rennes II. Aposentado, hoje dirige o departamento “Análise de filmes” em La Fémis, École Nationale Supérieure des Métiers de l’Image et du Son. Foi redator, redator chefe e diretor de coleções nos Cahiers du cinema de 1978 a 1988. Foi conselheiro do Ministro de Educação Jack Lang durante 2000/2002. Diretor a partir de 2000 da coleção de DVD L’Eden cinema. A realização de filmes e livros refletem a indivisibilidade de sua vida como professor / cineasta.

Ele é, particularmente, atraído por filmes cujos pequenos heróis concentram-se em um objeto; uma obsessão para se salvar em um mundo no qual a única oportunidade de existir passa por um “resistir” impulsionado por uma paixão pessoal. Esse é o caso dos filmes de Abbas Kiarostami, diretor que tem despertado seus interesses de pesquisa.

Bergala se refere à educação e ao cinema como duas formas de salvação pessoal, fundamentais à sua própria constituição. Cronologicamente, a primeira foi pedagógica: “A escola, em primeiro lugar, me salvou de um destino de aldeão no qual nunca teria tido acesso nem à vida nem à cultura de adulto que acabariam sendo as minhas”. Um professor insistiu fortemente com sua mãe para que ele continuasse com os estudos de Ensino Médio, embora, na época, a educação só fosse obrigatória até os 12 anos.

A arte cinematográfica também exerceu uma segunda função messiânica. “O cinema entrou na minha vida, no coração de uma vida triste e angustiada, como algo que logo soube seria a minha tábua de salvação”. No seu povoado natal, havia três salas de cinema. Cada domingo à tarde, ele podia assistir a um filme. Foi naquelas tardes que o cinema se constituiu definitivamente na sua opção de vida, permitindo-lhe rejeitar a proposta de vida de seu pai, centrada na caça, na pesca e na vida de campo.

Assim, na sua biografia encontramos a educação e o cinema como importantes desvios constitutivos, no sentido kafkiano da expressão: “Viver é desviar-se constantemente. Desviar-se de tal maneira que a confusão nos impede inclusive saber de que nos estamos desviando”. De fato, a proposta de Bergala também consiste numa sorte de desvio no que diz respeito à introdução desta arte na escola. Inspirado na sua própria vida, o cineasta identifica esse desvio como a emergência de alguma forma de diferença na constante repetição das fórmulas gastadas da educação.

A experiência do cinema em escolas francesas: um encontro do cinema com a infância

Eu chegaria quase a dizer que o cinema me salvou a vida. Daí eu não poder falar dele intelectualmente. Cheguei usar a palavra “droga”, antes de ela entrar na moda... Se me lancei no cinema provavelmente é porque na infância, isto é, durante os anos da Ocupação, minha vida não me satisfazia. 1942 é uma data importante para mim: foi quando completei dez anos e comecei a assistir muitos fil-

mes. Dos dez aos dezenove anos, mergulhei de corpo e alma nos filmes. E não consigo analisar isso de maneira distanciada. François Truffaut

Como para François Truffaut, a infância permeia os textos e a proposta de Bergala. Há uma confiança a priori no sucesso desse encontro, em particular no cenário escolar. Em junho de 2000, Jack Lang, ministro de educação da França, organizou um grupo de consultores para colocar em marcha um projeto de educação artística e ação cultural na educação nacional, chamado “Mission”. O projeto teve o propósito de desenvolver a política definida no “Plano de cinco anos” para o desenvolvimento das artes e da cultura na escola, embora o projeto ficou inacabado, ele deixou fortes pegadas pelo revolucionário do formato da proposta.

Quando Alain Bergala assumiu a consultoria para o ministério, ele já desenvolvia práticas e reflexões sobre o cinema em três instâncias: na universidade, onde há muitos anos analisava filmes com foco no ato de criação; na École et cinema, em que tinha lançado alguns cadernos pedagógicos sobre seus filmes preferidos; e na Cinemateca Francesa, onde participava, desde 1995, no projeto “Cinema: cem anos de juventude”, que poderia se definir como uma experiência de laboratório de vanguarda pedagógica.

Vale esclarecer que, na França, o ensino divide-se em quatro grandes níveis: école maternelle (entre os 2 e os 6 anos); école élémentaire (entre os 6 e os 11 anos); collège (entre os 11 e os 15 anos) e lycée (entre os 15 e os 18 anos). Hoje, existe um programa para assistir a filmes em salas comerciais e em sala de aula com coleções selecionadas de DVDs para todos os níveis de ensino. A proposta de Bergala

permitiu que o cinema entrasse nas escolas públicas da França com uma marca diferenciada: pela primeira vez, ele assumiu nada menos que o lugar da arte.

Ser privado de assistir a filmes de qualidade durante a infância significa perder uma possibilidade que não terá como acontecer com a mesma intensidade mais tarde. É como se as impressões produzidas nos primeiros anos pelo cinema deixassem uma marca inesquecível na memória afetiva pessoal. Os filmes achados tarde demais “permanecerão parcialmente não revelados” Implicitamente, o cineasta também nos convoca para acordar a criança no adulto espectador, professor, artista. O proposto encontro do cinema com a infância no contexto escolar traz, embutida, uma tensão, ou, apresenta um paradoxo, que legitima sua força. Por um lado, a escola se apresenta como o lugar tradicional do ensino, da regra e da transmissão padronizada da cultura, o que dificulta encarar o cinema como arte. Por outro, contudo, a escola aparece como lugar privilegiado de acesso coletivo ao cinema que foge, minimamente, do consumo hegemônico.

A distinção entre educação artística e ensino artístico, levou-o a pensar uma pedagogia do cinema que não sacrificasse o objeto cinema. Trata-se de uma empreitada de conflito e coragem, que pretende preservar a força perturbadora da criação, num contexto historicamente normalizador. A dificuldade intrínseca de ensinar cinema na escola, em particular, no espírito do projeto La Misión, remete a resposta de Orson Welles a Peter Bogdanovich, quando interrogado sobre a possibilidade de transmissão. Para Welles, ensinar uma arte não é fácil. Ele afirma ser possível colocar todos os poemas de Shakespeare na cabeça de uma jovem, sem que isso faça dela uma poeta. Para chegar à experiência poética é necessário muito talento

do professor. Embora seja cético quanto à viabilidade de se ensinar a apreciar o cinema, Welles frisa que há uma chance que reside na capacidade do professor de “comunicar entusiasmo” e deixando o aluno fazer suas próprias experiências.

A (im)possibilidade do cinema na escola

Amo o cinema desde 1902. Tinha oito anos e estava internado numa espécie de prisão de luxo, ornamentada com o nome de colégio. Numa manhã de domingo vimos chegar no locutório um homem do tipo “fotógrafo”, que carregava um estranho equipamento. Era um cinematógrafo. Ele usava uma gravata larga e tinha uma barba pontuda. Ficamos observando-o durante mais de uma hora [...]. Mas, as crianças, como os selvagens, habitam-se depressa ao cinema e depois de alguns instantes eu já podia compreender tudo. Jean Renoir

O que é que um cineasta como Jean Renoir, nascido no mesmo ano que o cinema(tógrafo) percebeu na sua própria experiência de cinema na escola? Qual essa identidade selvagem das crianças com o cinema? Me pergunto, combinando de outra forma as suas palavras. Que escola é essa, definida como prisão de luxo e qual a semelhança dos códigos da infância com o cinema para simplificar seu encontro?

A escola mesmo sem ser uma prisão é o lugar da regra, da ordem, da transmissão de determinados saberes considerados essenciais

para a formação das crianças e os adolescentes. O cinema entra na escola como um gêrmen de caos e desordem. Já temos um belo contraste. Uma tensão. Para Bergala o melhor que a escola pode fazer pelo cinema é falar dos filmes como “obras de arte e de cultura”. Esse desafio pressupõe superar a tradição do cinema como linguagem, predominante no contexto escolar. Essa predominância linguageira do cinema das décadas precedentes, se justifica por razões históricas (coincidência do momento hegemônico das ciências da linguagem com o auge da ideia do cinema na escola) e ideológicas (formar o espírito crítico das crianças a partir de circuitos de análise do cinema, para abordar criticamente a mídia em geral). Nem a linguística, nem a ideologia defensiva, contudo, contribuem, para uma aproximação sensível do cinema como arte.

Bergala pretende deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura “criativa”, que coloque o espectador no lugar do autor; que o leve a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo, suas escolhas e incertezas. Nesse “faz de conta”, o espectador pode compartilhar mais aspectos não racionais, mais intuitivos e sensíveis da vivência do artista, que são fundamentais para quem pretende aprender uma arte.

Outro grande desafio para o cineasta e professor francês seria a superação da ilusão pedagógica de acreditar em um processo interpretativo estruturado em três etapas: (1) análise de um plano ou sequência; (2) valorização do filme a partir da sequência; (3) formação do juízo fundado na análise. Isso não procede. A este formato clássico, adotado inclusive em universidades, Bergala, contrapõe uma proposta que busca fomentar maior autonomia de quem aprende, substituindo a “explicação” pela “exposição” a muitos e diversos (bons) filmes, evidenciando sua afinidade com a obra de

Rancière. Procura fomentar, assim, a construção progressiva de uma certa cultura cinematográfica. Para que isso aconteça, é fundamental o papel desenvolvido pelo mediador, que auxiliará a colocar em relação, fazer pontes, a comparar filmes, trechos e texturas, aguçando a observação das sutilezas. Apostando nessa capacidade de autonomia do espectador, ele considera esta, uma estratégia sólida e não paternalista de formação do gosto.

Mas e o que são “bons” filmes? Afirmar a existência de bons filmes significa listar também os “maus filmes”? Podemos formar o gosto? Entendo que a proposta de Bergala pretende marcar um estilo. Todo estilo traz, etimologicamente, o “corte” até definir aquilo que se quer. Sempre fiquei curiosa com esta expressão, e tive a oportunidade de encontrar uma resposta mais específica ao fazer o abecedário de cinema e sugerir entre outros este verbete, que foi um dos que ele escolheu para responder a letra B:

Bons filmes: Quando eu era crítico no Cahiers du Cinéma, evidentemente, nós não parávamos de nos perguntar: O que é um bom filme? Existem filmes, sobre os quais se pode afirmar, com certeza, que são bons filmes? Eu penso que sim. Eu acho que há filmes medianos, medíocres, simpáticos, etc. Mas os bons filmes, enfim, que são cinema de verdade, é uma categoria que existe e que pode ser abordada, deste modo, com prudência. [...] Isto depende do filme se contentar somente em contar uma história ao espectador, porque isto é fácil, e para isso, o cinema não é necessário, pode-se escrever uma história. Um bom filme é quando há, ao mesmo tempo, uma história com personagens que existem e um mundo também. Isto quer dizer que o mundo existe, não há apenas a narração, apenas a história do filme. Um bom filme é aquele em que os personagens existem verdadeiramente, não apenas como suporte da narra-

ção e em que o mundo em torno deles existe também. Já se pode dar esta primeira definição. Um bom filme é, sobretudo, aquele que tem uma boa relação com seu expectador. Há filmes que tem uma relação com seus expectadores muito desagradável. São filmes, por exemplo, que nos obrigam a pensar ou a sentir uma determinada coisa. Um bom filme é aquele em que o expectador é livre, relativamente livre. Há a história que ele nos conta, e ao mesmo tempo, pode-se olhar para outras coisas, refletir. É um filme que deixa o expectador, um pouco livre, para percorrer o filme do jeito dele e olhar não apenas o que o cineasta lhe diz para olhar. Então, um bom filme é um filme que não faz uma pressão muito forte sobre o expectador, que não tenta obrigá-lo a sentir no mesmo momento, as mesmas coisas. [...] Um bom filme é também, evidentemente, um filme em que se sente que atrás do filme, há alguém. Sente-se que a história que nos é contada, é um homem e uma mulher que nos contam, com a sua personalidade, com o que eles são. Um bom filme não é um filme que apenas conta uma história. É alguém que tem um universo, alguma coisa dele e no filme, encontramos sua maneira de ver mundo e de pensar a vida, etc. Bom, são muitos os critérios, mas se pode dizer que o bom filme existe.

Nesse sentido, é fundamental a formação do gosto do professor, seus hábitos de leitura, investir na sua cultura e gosto pelas artes. Para que ele possa indicar “bons filmes” deve primeiro conhecê-los. Bergala aspira a que todo professor torne-se um bom “passador”, referindo-se ao conceito proposto pelo crítico de cinema Serge Daney.

Faço questão de observar aqui - já que falo de Daney, que “inventou” o termo nessa acepção de agente de transmissão - que a bela palavra “passador” [em francês, *passeur*] tem sido utilizada de modo indiscriminado e pouco adequado. O *passeur* é alguém que dá muito de si, que acompanha num barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e “fazer passar”, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável.

Impregnada de poesia, esta definição nos mostra um caminho para formar o gosto, “correndo o risco” de transmitir o próprio gosto, que é justamente a única possibilidade do “entusiasmo comunicativo” a que se referia Orson Welles. Oferecer grupos de filmes (diversificados no que concerne a gêneros e épocas), selecionados por alguém com certa experiência e cultura cinematográficas constitui uma possibilidade de introduzir esses filmes na biografia pessoal dos estudantes, na escola. Sabemos que esse encontro com o cinema é sempre pessoal, íntimo, mas a possibilidade de oferecê-lo coletivamente no contexto escolar amplia e diversifica as formas que ele pode ter. Assistir a filmes em salas de cinema se constitui em uma experiência coletiva muda, afirma Bergala. A mágica reside no fato de ser uma experiência radicalmente individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Existem muitas ONGs, instituições públicas e privadas, festivais que organizam atividades interessantes nessa articulação entre escola e cinema não comercial. Muitas dessas experiências favorecem o diálogo com os próprios cineastas, atores e roteiristas, virando o cinema pelo avesso, ao revelar procedimentos e processos de cria-

ção. Entrar em diálogo com essas salas e instituições é uma chance de esfumar os muros da escola estreitando laços com a comunidade artística local, diversificação do gosto, numa verdadeira aposta na alteridade.

A hipótese: um encontro com a alteridade

[...] existe a regra, / sim / existe a exceção / sim / a regra é a cultura / não / existe a cultura / que é a regra, / que forma parte da regra / existe a exceção / que pertence à arte / que forma parte da arte. / Todos falam da regra/computadores, / t-shirts / televisão / turismo / guerra / [...] / ninguém fala da exceção / [...] / isso não se diz / Isso se escreve / Flaubert, não / Pushkin / Flaubert / Dostoiévski / isso se compõe Gershwin, Mozart, / isso se pinta / Cézanne, Vermeer / isso se filma / Antonioni, Vigo / não / ou isso se vive / ou isso se vive / e então é a arte de viver / Srebrenica / Mostar / Sarajevo / sim, e / é a regra / querer a morte / da exceção / e é a regra / querer a morte / da exceção / não / isso é / não / é regra pois / da Europa / da cultura / a regra da Europa / da cultura / organiza a morte / da arte de viver / que ainda / florescia sob nossos pés. / [...]. Jean Luc Godard em JLG/JLG: Autorretrato de dezembro

Será, então, possível, ensinar a escrever, a compor, a pintar, a filmar? Como abrir um espaço para a exceção no lugar historicamente privilegiado para a transmissão das regras, da história, da verdade, do contínuo, do status quo? Será esta uma nova possibilidade

de pensar também a própria escola como lugar da criação, do surgimento do novo, do desvio para novos começos?

Para Bergala, a força e a novidade da hipótese-cinema identificam que toda forma de fechamento na lógica disciplinar reduz o alcance simbólico da arte e a sua potência de revelação. É necessário criar as condições para que seja possível ensinar sem formatar, sem simplificar nem reduzir a tensão que “fazer arte” produz na escola. Nas suas palavras: “Para que uma arte possa ser considerada como tal deve seguir sendo um gérmen de anarquia, escândalo e desordem”.

O projeto do ministro Jack Lang, de quem Bergala foi conselheiro, consistiu em fazer entrar as artes na escola como algo radicalmente “outro”, rotundamente diferente do que se estava fazendo. Tratou-se de um desafio político que também dependeu da qualidade do capital cultural dos professores em exercício. Distinguir a educação artística do ensino das artes contém uma ameaça, já que alguns professores podem sentir-se desestabilizados. Como desconcertar sem desestabilizar? Como desordenar sem destruir? Como alterar sem colocar em risco o que já existe? Como introduzir exceções no paraíso das regras, do previsto e estabelecido? Parece não ser possível, propriamente, ensinar artes, mas é possível arriscar a fazê-las. A arte se encontra, se experimenta, se transmite, ou melhor, se “passa” – no sentido de Serge Daney –, por vias diversas. Poderíamos afirmar, que esse “passar” é uma forma de experiência.

Experiência. Se quisermos iniciar crianças no cinema. Não se deve partir do saber. Não se deve partir da cultura. Não se deve partir da história do filme. É muito importante partir, primeiramente, da experiência direta da travessia do filme. Isto é, na experiência, exis-

te saber. O fato de uma criança ver o filme, sobre o qual, por exemplo, ela não sabe nada. Nós não a preparamos para ver esse filme. Então, ela entra no filme. Atravessa o filme. E quando ela sai desse filme. Ela tem uma inteligência do filme. Ela tem a maneira pela qual ela compreendeu o filme. A maneira pela qual ela se emocionou. A maneira pela qual ela foi tocada pelo filme. As imagens que ela reteve, por exemplo. Isto é, quando ela vê um filme de uma hora e meia, o que fica. Quais imagens a tocaram pessoalmente. Isto é, é sempre a partir daí que é preciso partir. Se quisermos iniciar jovens ou crianças no cinema, é preciso sempre partir das suas experiências. A experiência da travessia do filme. Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos as ideias e conceitos depois. Isto é, primeiramente, eles dizem. Cada um pode dizer, por exemplo, como ele viveu a travessia do filme. Em seguida, a partir disso, podemos perguntar aos alunos como foi para eles a travessia do filme. E a partir daí, podemos fazer pontes, analisar. E pouco a pouco, chegar às ideias. Mas, não se deve nunca partir das ideias. É preciso sempre partir de suas experiências.

Para que efetivamente se dê essa experiência, é necessário, em primeiro lugar o desejo de quem aprende, sua observação atenta, curiosa, interessada. É preciso, também, a continuidade na exposição à arte contaminada pela paixão de quem o conduz. Outro vetor fundamental é o silêncio, o não dito, em toda transmissão. Um bom filme, mesmo que não seja completamente inteligível para uma criança, pode produzir um intenso prazer e um forte desejo de ver e rever. Rever é tão ou mais importante que ver, tanto os filmes do cinema, quanto os próprios exercícios. Depois de filmar inúmeros filmes, em 1983, Ingmar Bergman, conta que decidiu por de lado a

câmera e rever toda sua obra, difícil tarefa que dilaceraria seu coração, mas necessária para continuar. O caminho do gosto, como dizíamos anteriormente, não se faz sem riscos e existe uma parcela de mistério, de algo não revelado que permeia o processo de constituição do gosto na transmissão de uma determinada arte.

Importante destacar, ainda, que a proposta de iniciar as crianças em um tipo de cinema não comercial não tem nada a ver com arrastá-las do lugar comum para outro lugar. Uma proposta de formação do gosto parte exclusivamente do encontro com a alteridade fundamental da obra de arte, com o desconforto e o choque que ela provoca.

Os mais belos filmes para mostrar às crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo, mas frequentemente aqueles em que uma outra criança tem o papel de mediador ou de intermediário nessa exposição ao mundo, ao mal que dele faz parte, ao incompreensível.

A alteridade como questão principal, guarda relação com a leitura criativa dos filmes, com a passagem ao ato de produção. Pode existir uma pedagogia centrada na criação tanto para a recepção dos filmes quanto para a prática do fazer cinema na escola. Idealmente, o cinema como arte pode levar o espectador a experimentar as emoções da própria criação. Não é casual que Alain Bergala seja considerado um dos críticos e mais profundos conhecedores da obra de Jean-Luc Godard. Na importância que Bergala outorga à cinemateca, ao ato de criar, da própria pedagogia do cinema, também encontramos pegadas do pensamento e da vida e obra do cineasta suíço-francês.

Godard conta que, várias vezes, foi convidado para dar aulas de cinema, mas que só a ideia de passar um filme e falar sobre ele o desagradava. Aliás, essa estratégia o choca. Godard afirma que os alunos não veem nada, senão o que se lhes dizem que vem. Ele acredita na aprendizagem que se efetiva no ato de ver cinema, ao se apropriar dos tesouros das cinematecas. Ao mesmo tempo, no contexto do cinema mundial, poucos cineastas sentiram tanta falta do “fazer” na experiência do aprender cinema, como Godard. Em 1990, ele e Anne-Marie Miéville instalaram seu escritório no seio de La Fémis (École Nationale Supérieure des Métiers de l’Image et du Son). O propósito era permitir que os alunos vissem o processo de criação do início ao fim: desde a entrega do dossiê no CNC (Centre National de la Cinématographie) até a estreia nos cinemas. Para Godard, sem ver o processo como um todo, o processo pedagógico perde força pela aparente ilustração da parte. Exemplifica com a medicina, que apresenta doentes em um momento dado, para aprender sobre as doenças, como se esse momento fosse revelador o bastante de todos os outros, - quando se constitui a doença, sua evolução, as diferenças do seu estado antes e depois da medicação, os efeitos secundários, etc.- , que seriam necessários ver para acompanhar o processo no tempo.

Serge Daney, no seu livro *A rampa*, faz uma leitura da pedagogia godardiana que o aproxima simbolicamente do espaço escolar. Depois de maio 68, a sociedade do espetáculo atingiu a geração que mais tinha investido na sua formação autodidata, nas cinematecas e nas salas de cinema, deslocando a bondade da sala de cinema para a “sala de aula”:

[...] uma coisa é certa: é preciso aprender a sair das salas de cinema [...] E, para aprender é preciso ir à escola. Não exatamente à escola

da vida, mas ao cinema como escola. É assim que Godard e Gorim transformaram o cubo cenográfico em sala de aula; o diálogo do filme em recitação, a voz em off em aula magistral; a filmagem em trabalhos dirigidos; o tema dos filmes em matérias obrigatórias; (“o revisionismo”, “a ideologia” etc.) e o cineasta em diretor da escola, em monitor, em bedel”

Para Godard a escola vira “o bom lugar” e o cinema “o lugar errado”, fazendo uma dura crítica à cinefilia francesa da época-, e elenca três motivos. O primeiro seria que a escola é o lugar por excelência onde é possível, permitido e até recomendado confundir as palavras e as coisas, sem conferir necessariamente alguma possível relação entre elas, presente ou posterior. Sem problematizar profundamente esta afirmação, considero que ela reforça esse imaginário da escola como o lugar do inquestionável, do estabelecido e imutável. O segundo motivo consiste em conceber a escola como aquele lugar onde o mestre não precisa dizer de onde vem seu saber, nem suas certezas. “Visto pelas crianças o mundo dos adultos é o da impunidade, onde tudo é permitido”. O que interessa fundamentalmente é a [re]transmissão dos saberes. Encontramos aqui, novamente projetado um modelo escolar reprodutivo que não reserva nenhum espaço para a descoberta e muito menos para a invenção. Em terceiro lugar, cada ano letivo traz com ele o simulacro da primeira vez, um novo começo. Um começar do zero, do não saber, do quadro negro. Por fim, já que estávamos falando da escola com um “bom lugar” encontramos esta singela percepção do que acontece (quase sempre) como um novo começar, a cada ciclo letivo, a cada aula, a cada vez que se apaga o quadro negro. Isto é, diante da onipotência de uma certa verdade impenetrável, solidificada na

instituição escolar, aparentemente irreversível, se abre uma fissura, diante do que pode nascer, ou começar a qualquer momento, bastará alguém decidir iniciar essa alteração.

A relação do professor com seus alunos e o cinema no contexto escolar

[...] Sobre a sedução comum vão se erigindo figurações mais poderosas, onde a virtude da infância se assimila a uma discussão sobre o visível, onde a consabida fábula da mirada nua da criança sobre as aparências do mundo adulto se presta à confrontação de uma arte com seus próprios limites. Jacques Rancière

A importância mais radical da introdução do cinema no contexto escolar consiste em salvaguardar um espaço e um tempo para o encontro: do cinema com a infância, da criança com o adulto, e do adulto com a criança que, escondida, ainda o habita. Para Bergala, todo bom espectador de cinema reserva um pequeno lugar para a criança que tem vontade de crescer e, ao mesmo tempo, afasta-se um pouco do adulto que se tornou. Ele nos convida a ter sempre um primeiro encontro de “não hostilidade” ou de não resistência, com os filmes, permitindo-nos uma aproximação com um gesto infantil à obra. Só em um momento posterior, podemos aguçar outra leitura do filme que é válida como releitura ou revisitação.

A relação do professor com seus alunos fomenta a necessidade de re-visitar a própria infância. Professor, cineasta e artista, todos fo-

mos crianças. Nesse sentido, no seu encontro com os alunos através do cinema, o docente se vê diante de uma ponte e de uma ruptura. A ponte nasce da necessidade de buscar a criança que habita nele para que experimente o prazer do cinema. A ruptura é geracional e guarda relação com a escolha dos objetos culturais preferidos pelas crianças ou adolescentes. O adulto não pode nem deve se imiscuir no prazer das suas escolhas.

Bergala reafirma em A hipótese-cinema que só se aprende aquilo que é mediado pelo desejo, mas é inviável aprender a desejar. “Pode se obrigar a alguém a aprender, mas não se pode obrigar a ser tocado”. De algum modo, a escola não pode garantir o encontro íntimo e pessoal com as artes, mas pode garantir espaços e tempos para propiciá-lo. De fato, a escola tem uma importância crucial na promoção desse encontro, e em função de sua experiência no projeto francês, Bergala aponta quatro ações fundamentais que devem ocorrer em seu contexto:

- 1) “Organizar a possibilidade do encontro como os filmes”. Consciente da responsabilidade implicada nos primeiros encontros com o cinema, a escola deve implementar estratégias para colocar os alunos em contato com filmes que não os do circuito comercial. Criar um acervo de DVDs no contexto escolar e organizar visitas a cinematecas e salas de cinema alternativas são algumas possibilidades interessantes.

- 2) “Designar, iniciar, se tornar um passeur”. O educador precisa mudar seu estatuto simbólico, abandonando o seu papel docente,

para retomar o contato com os seus alunos desde outro lugar. Lugar esse que é menos protegido, na medida em que expõe preferências pessoais, gostos, relações com obras de arte específicas. É preciso desconstruir o mito da neutralidade: “o ‘eu’ que poderia ser nefasto ao papel de professor, se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação”. Isso distingue o que uma instituição espera de um docente que leciona determinada disciplina e o que ele pode fazer como “passador”, iniciador, em um domínio da arte. O subjetivo ganha relevo e vitalidade na impregnação do gosto como forma de transmissão do cinema.

3) “Aprender a frequentar os filmes”. Uma vez gerado o encontro, é de se esperar que a escola facilite o acesso individual e vivo a filmes. Também é necessário iniciar os alunos numa leitura criativa, não apenas analítica e crítica, dos mesmos. Trata-se de proporcionar condições para que eles re-visitem passagens de filmes durante um longo processo, que não guarda parâmetros nem compete com os modos de funcionamento da diversão. A proposta de produzir espectadores criadores consiste em favorecer as condições para que as obras a que se assiste consigam ecoar e se revelar em cada um, segundo a sua sensibilidade. Para que o espectador se torne realmente criativo terá que virar um re-visitador de filmes.

4) “Tecer laços entre os filmes”. Na escola, podem ser criadas relações entre os filmes atuais e filmes mais antigos que, por sua vez, entrelaçam-se com outras produções culturais, movimentos, escolas, épocas. É quase uma forma de combater uma cultura do

zapping cada vez mais imposta, que nos apresenta mosaicos sem clarear as relações entre produções diversas.

Estas quatro funções podem tornar a escola responsável por uma discreta, embora profunda, revolução estética, política e cultural. Elas podem constituir o restart ao que se refere Godard quando pensa a escola como “bom lugar”, onde seja possível começar algo, de novo, sempre.

Da transmissão à impregnação

Nunca acreditei na teoria “de-Pokemon-a-Dreyer”, segundo a qual seria preciso partir daquilo que as crianças gostam espontaneamente para levá-las pouco a pouco a filmes mais difíceis.

O cinema exerce um papel fundamental na transmissão trans-geracional e, nesse ponto, articula-se, intimamente, com a função do professor. Bergala chama a atenção para um fato irrefutável: quando a transmissão não se limita a uma função social, coloca em jogo algo mais do que conteúdos a serem transmitidos; algo que não é totalmente consciente, que se aproxima de sentimentos, imagens, pegadas. Esse algo é muito marcante e eficiente na transmissão do cinema.

A maioria dos professores que trabalham, habitualmente, com cinema parece contrariar a tese de Bergala que discorda da possibilida-

de de estabelecer pontes entre o cinema comercial e o cinema de mais difícil acesso. Existem, de fato, vivências de alunos que passaram a gostar de outro tipo de cinema, graças a estratégias de algum professor que tecia ligações com filmes conhecidos pelos alunos.

Para Alain Bergala, iniciar pelo pseudo-gosto do marketing contém algo de demagogia e, sobretudo, de desprezo pelas crianças e pelas artes. A chave para compreender esta crítica de Bergala guarda relação com o que ele chama pedagogia da articulação e combinação de fragmentos (ACF). Na escola, não é necessário e, na maioria das vezes, sequer possível, assistir filmes na íntegra. A falta de condições de tempos acordes com a duração dos filmes, com a concentração necessária visando eliminar os excessos de luz e garantir uma boa qualidade de som, faz com que muitas vezes, as experiências de projeções de filmes na íntegra sejam pouco sucedidas. Porém, sempre é possível mostrar diversos trechos de filmes, previamente selecionados para propor um tema, apresentar um elemento da linguagem ou categoria específica, viajando por diferentes épocas da história e mostrando exemplos de filiação estética. Observar uma sequência de planos que pretenda mostrar alguma relação de filiação por diretor, por exemplo, “endereça o olhar” para o objetivo do que se quer dar a ver, como afirma Elizabeth Ellsworth

O trabalho com fragmentos (ACF) além de ser viável dada a relação espaço/tempo do trabalho escolar, permite contribuir para a transmissão do cinema de um modo bem diversificado, oferecendo múltiplas opções de difícil escolha no circuito comercial e no espaço doméstico, introduzindo ao mesmo tempo petiscos da história e da linguagem de um modo não linear. O ACF trabalha, principalmente, com planos. O plano é considerado como “a menor célula

viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema”. Unidade mínima do filme, o plano consiste numa interface ideal entre uma aproximação analítica (pela multidão de parâmetros e elementos linguísticos de cinema que podem ser nele descobertos) e uma iniciação à criação (pela tomada de consciência de todas as escolhas que ele carrega). Mais recentemente Bergala tem produzido dois DVDs sobre a História do Plano, no qual vários planos de várias páginas da história do cinema são comentados mas de um modo bem particular. O plano começa sendo projetado e depois novamente ele fica apresentado como se fosse em um software de montagem, ouvindo um diálogo entre um diretor e um montador, comentando o plano enquanto o avançam, param, retrocedem, endereçando nosso olhar para os detalhes que provavelmente passariam imperceptíveis ao olho leigo. As vozes –em off - são de artistas cuja popularidade facilita a identificação e o afeto do público francês. Vale comentar aqui, que inspirado neste material, Cezar Migliorin, um dos professores idealizadores da Licenciatura em Cinema na UFF, tem desenvolvido em janeiro/fevereiro 2013, com 60 professores da rede pública de Educação Básica do Rio, um trabalho semelhante, realizado com 10 planos do cinema nacional, que em breve estará disponível na página da UFF.

Outra possibilidade interessante na escola é criar uma filmoteca onde as crianças possam ver e rever os filmes, cujos fragmentos tem sido apresentados, –a parte cria uma enorme curiosidade para descobrir o todo -, que pode se fazer extensiva, inclusive, às famílias dos estudantes. Eles viram agentes, portadores de uma nova paixão que se contamina pelos lares.

É comum ler críticas a introdução do cinema na escola pela perda da vivência numa sala absolutamente escura, com poltronas confortáveis e o clima que a experiência de uma sala de projeção proporciona. Mas, quantas pessoas têm se apropriado do cinema espionando pela fresta da porta ou escondidos atrás de um sofá enquanto os pais assistiam a um filme? Que melhor imagem para exemplificar isto do que aquela do “pequeno Salvatore” espionando os filmes que Alfredo projetava para o padre em Cinema Paradiso? A comodidade não parece ser um elemento essencial frente ao poder de impregnação e abstração que a paixão pelo cinema gera. Assim, mostram-se ricas as iniciativas como École et Cinéma, Collège au Cinéma e Lycéens au Cinéma, na França, que oferecem uma seleção de filmes escolhidos por um grupo de especialistas, que elaboram fichas pedagógicas disponibilizando-as para cada nível de ensino. Novas iniciativas com as escolas do Rio nos fazem ser otimistas. Vamos observar o andamento.

Apostamos, que de uma serena exposição a filmes cujos ritmos, roteiros, fotografias seja diferentes do que estão habituadas, pode surgir um movimento de verdadeiro endereçamento que começa com algumas reações de desagrado e desconforto para as quais devemos estar preparados e armados de muita paciência. Em minha experiência pessoal, tenho ganhado vários encontros entre os alunos e o cinema como arte, graças a prática da pedagogia do fragmento. Mostrar às crianças conjuntos de trechos filmes as instiga a fazer sua própria busca, ficam curiosas para ver o “antes” e o “depois” daqueles trechos. É sempre uma intriga sobre a produção do filme, seu roteiro, algo da vida do autor que cria uma curiosidade de aproximação posterior, por iniciativa própria. Cortar a projeção de um trecho no momento em que a narrativa exige continuação, pode parecer uma maldade, porém o efeito é o contrário. Esta ação

tem gerado uma reação de emancipação na busca por assistir filmes completos, por parte dos alunos, mais do que qualquer outra.

Os gestos cinematográficos. Uma pedagogia da criação

O cinema sempre é jovem quando retornando ao gesto que o fundou, às suas origens, inventa um novo começo. Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capte a fragilidade de um instante, com o sentimento grave de que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce para ele como o primeiro dia em que uma câmera operou.

A pedagogia do cinema é caracterizada pelo modo de aproximação ao objeto. Essa aproximação deverá priorizar sempre um modo criativo, dado que o cinema trata-se de um objeto vivaz e indócil, segundo Bergala. Ele destaca a importância de evitar qualquer pedagogia que se estabeleça de maneira dogmática, aferrando-se rigidamente a um saber (muitas vezes, incompleto e reducionista) dos elementos da linguagem do cinema. Isto é, aprendendo algumas noções das fases de pré-produção, produção e pós-produção, parâmetros de realização de roteiros, ou de elementos como a luz, o som, a cor etc., alguns professores transformam seu saber num verdadeiro vade mecum da arte de fazer cinema, diminuindo quando não negando a experiência de iniciação numa arte.

É necessário lembrar, aqui, o que Bergala considera como os gestos de criação cinematográfica, os quais são úteis para pensar todo tipo de criação. A criação cinematográfica põe em jogo três operações mentais fundamentais: a “escolha”, a “disposição” e o “ataque”, que podem estar presentes em qualquer fase do processo de produção: na filmagem, na montagem e na mixagem. “Escolher” é tomar decisões entre diversas possibilidades de seleção (atores, cenografias, cores, ritmos, planos, utilização dos sons etc.). “Dispor” os elementos significa colocá-los em relação uns com os outros na filmagem, na montagem e na mixagem de sons com imagens. Como afirma a pedagogia godardiana da criação, é na montagem onde podemos criar mais livremente, alterar a ordem dos planos que não precisam ser dispostos na sequência em que foram filmados. Finalmente, “atacar” refere-se a agir, atuar, determinar e posicionar o ângulo ou o ponto de ataque sobre as coisas escolhidas e dispostas para filmar e fazê-lo. Concretamente, isso tudo acontece em um único momento, na determinação de quando apertar o botão que inicia a filmagem, quando termino o plano, de como fazer os cortes de entrada e saída a partir da decupagem; e de como utilizar os sons, na mixagem. No Abecedário de cinema, ele também escolheu este verbo para gravar:

Escolha, disposição e ataque. Quando vemos como se faz um filme. Com relação à duração, temos a impressão que todas as fases são diferentes. Temos a impressão que escrever um roteiro não é de modo algum igual a filmar, que não é a mesma coisa que montar ou mixar. Temos a impressão de que se recorre a gestos de criação totalmente diferentes. Minha hipótese é de que isto não é verdade. Minha hipótese é que, qualquer que seja o momento, o ano de fabricação de um filme, passa-se por três gestos que são os mesmos. Três gestos de pensamento que são os mesmos. No cinema, esco-

lhe-se. Por exemplo, se fazemos uma cena em que duas pessoas estão na mesa de um café, nós vamos escolher a cor da mesa, se há um buquê de flores, se é em um restaurante. O cineasta escolhe se ele quer rosas ou se ele quer flores brancas ou vermelhas. O primeiro gesto é escolher coisas, objetos, cores. O cineasta decide, por exemplo, se a atriz neste dia, vestirá um vestido ou uma saia, uma roupa azul ou vermelha. Então, essa é a questão da escolha. Em seguida, o segundo gesto é o de dispor. Dispor quer dizer, -vou voltar ao exemplo das duas pessoas que conversam em uma mesa de um café. Como o cineasta escolhe colocá-las na cena? Ele vai colocá-las, por exemplo, assim [faz um gesto com suas mãos formando um ângulo de uns 75°], e eles se olharão deste modo? Ele vai colocá-las frente a frente? E se eles estão frente a frente, ele colocará a mulher aqui [com a mão aponta para o lado esquerdo] e o homem aqui [apontando para o lado direito], ou o contrário, a mulher aqui [direita] e o homem aqui [esquerda]? Então, isto quer dizer, que há um trabalho no espaço, de como se dispõem os elementos, os personagens ou os atores. E o terceiro gesto é o ataque. O cineasta colocou então a mulher aqui [esquerda] e o homem aqui [direita], ele [o diretor] se coloca atrás da mulher e tem o homem à frente? Ou ele se coloca atrás da mulher e ele modifica? Ou ele se coloca de frente para os dois e ele tem os dois ao mesmo tempo deste modo [formando um triângulo entre os 3]? Logo, o gesto do ataque é múltiplo. Atacar é em primeiro lugar, escolher o eixo. O eixo em que eu ponho a câmera. A distância: eu me coloco perto ou longe de um personagem ou dos dois? E então, de fato, os gestos de disposição e de ataque, eles não estão separados no tempo. Isto quer dizer que o cineasta chega ao café e diz: Vamos filmar nesta mesa. Mas aqui onde ela está, não me agrada, nós vamos mudá-la de lugar. Então, ele muda a mesa de lugar. De depois ele diz: Você fica aqui, você

fica ali. E depois, ele tenta. Ele procura um ataque e com este ataque, ele se dá conta que é preciso mudar a disposição. Isto quer dizer que os gestos de atacar e de dispor ocorrem ao mesmo tempo, isto é, o cineasta passa sem parar, no arranjo espacial, de um gesto a outro. Não se faz, primeiramente, a disposição e depois o ataque. Faz-se a disposição, tenta-se um ataque, muda-se novamente a disposição, muda-se novamente o ataque, e uma hora, funciona. Uma hora se diz que está bom, que é assim como eu quero, que funciona. Então, esses três gestos, se refletirmos bem, podem ser encontrados na montagem. Na montagem também, é preciso escolher as tomadas. Si foram feitas seis tomadas, diz-se: é a terceira que eu quero. Depois, se escolhe outros planos, outras tomadas, e aí, começa-se a dizer: vamos colocar isto primeiramente, em seguida, aquilo. Isto é a disposição. Então, na montagem, começa-se dispondo, escolhendo os planos, colocando-os em uma determinada ordem e depois, é o ataque, isto é, quando um plano, por exemplo, é lento. Começa-se no movimento? Começa-se antes que o leitor fale? Começa-se enquanto ele está falando? Isto quer dizer que encontramos os mesmos gestos do ataque. A mesma coisa na mixagem e a mesma coisa até no roteiro. De um certo modo, porque quando se escreve as cenas, elas são escritas por inteiro. E depois, dizemos: ah, é demais. Vais ser chato. Eu vou cortar o início do diálogo. Eu vou pegar apenas... Eu vou entrar na situação de maneira mais direta. Logo, minha hipótese, enfim, minha teoria é que concretamente parece ser muito diferente. Mas na realidade, no cérebro, é a mesma coisa que funciona. São as mesmas atitudes, que fazem a cada momento, a fabricação do filme.

Essa mobilidade dos gestos significam para mim uma espécie de garantia para poder mudar o previsto a qualquer momento, como se fosse uma margem pela qual é sempre possível criar algo não previsto. Nelson Pereira dos Santos, grande cineasta brasileiro diz: “meu trabalho [...] é fundamentalmente caótico. Até mesmo na hora da mixagem do som, e ainda estou encontrando uma abertura, reformulando alguma coisa [...]” ratificando a importância dessa liberdade ao longo do processo de criação cinematográfica.

Esses gestos do cinema são também gestos do professor. Sua tarefa, quando encarada criativamente, também supõe uma série de escolhas (que conteúdos, que espaço, quanto tempo, entre outras), como dispor essas escolhas o (em que ordem introduzir os conteúdos, organizar trabalhos grupais etc.) e o ataque inseparável dos anteriores no sentido de tomar combinar as decisões para a efetiva realização da experiência de aprendizagem.

É importante que o “passador” tenha experiência artística, mesmo que inicial, mas uma ativa “fome” de cinema, para que possa promover a integração efetiva do cinema na escola. Uso a palavra fome que tem a ver com desejo, mas com o vital de uma necessidade. Essa experiência é necessária para garantir a passagem ao ato de criação dos alunos. É importante salientar, ainda, que é ideal que essa criação não seja pautada pelo cronograma dos anos letivos, suas festas de fim de ano, etc.

Existem, porém, várias dificuldades do fazer cinematográfico no contexto escolar. Há restrições de locação, necessidade de autorizações para sair da escola, a questão da segurança dos equipamentos e, mesmo, das pessoas envolvidas, sem contar com as próprias restrições de recursos, softwares, iluminação para filmagem em estú-

dio etc. Todas elas podem ser sorteadas quando o que se propõe não é um grande tema, e sim estudar um pequeno tema, significativo da vivência pessoal dos alunos, na qual eles tenham acesso ao que desejam filmar, pela própria proximidade. “Um filme de crianças pode ser elaborado sobre pequenos fatos, pois na verdade, nada é pequeno quando se refere à infância”, afirma Truffaut.

Em relação ao produto mais indicado para ser realizado no espaço escolar, Bergala sugere que os curtas mostrem-se mais viáveis, embora não sejam a única opção. Em A hipótese-cinema, encontramos interessantes sugestões de realizar “partes” de um filme virtual maior, em vez de produtos acabados. Pode-se fazer, pensar e sentir o cinema por si mesmo, sabendo que se trata de um fragmento de um projeto mais longo e socializar um resumo do roteiro geral para o público, no dia de sua apresentação, por exemplo.

É preciso lembrar, aqui, que um trabalho interessante que podemos desenvolver na escola não é necessariamente a encenação de uma historinha e, sim, a invenção de exercícios que partem do espaço real, conhecido por todos, para produzir planos que levem à criação de algo novo, antes inexistente. A partir de regras e de alguns princípios específicos, é possível reconstituir o espaço para o espectador, na medida em que os alunos se posicionam em relação à tensão entre o fragmento e a totalidade para tornar uma cena compreensível. Bergala (2008) sugere, por exemplo, que se façam e se editem três planos num dado espaço, para que na montagem, como em um jogo de criação, possamos inventar um espaço novo. Se filmamos, por exemplo, diversos planos da escola com alguém percorrendo esse espaço: um estudante entrando na escola; outro plano com este estudante saindo da escola; outro, entrando numa sala de aula; outro, andando pelo corredor da escola; outro, subindo

por uma escada; outro, descendo; depois podemos propor aos alunos montar esses planos em ordens diferentes que podem nos fazer imaginar o espaço de um modo que não corresponde ao espaço real. Por exemplo, se montamos um primeiro plano com o estudante que vem descendo a escada e se encaminha a uma porta, mas logo, escolhemos o plano do estudante que vá andando pelo corredor e finalmente o plano no qual ele abre a porta da saída da escola, podemos fazer o espectador acreditar que entre a escada e a saída da escola temos um longo corredor, quando em verdade a distribuição do espaço escolar é outra.

Nesse contexto, a prática do storyboard – “série de imagens-chave esboçadas para sugerir como uma série de tomadas”, segundo define Rabiguer -, pode-se tornar pedagogicamente nefasta, quando busca suprimir o medo e a incerteza. Ao garantir um guia, uma sequência que leva a um porto seguro, o storyboard pode “confiscar a experiência”, impedindo a experimentação. “É melhor ensinar, inicialmente, a apreender globalmente à cena, o espaço, suas limitações, os eixos principais, as escolhas de conjuntos para depois passar à decupagem plano a plano”. Na pedagogia da criação, um storyboard não tem mais sentido senão ser considerado como uma pré-formalização dentre outras possibilidades.

A pedagogia da criação pressupõe, ainda, que haja um momento para “pré-ver” o filme, no qual se constroem as decisões finais. Esse momento deve propiciar um encontro com tudo o que concerne às características sensíveis do filme. No contexto escolar, o roteiro pode-se transformar em uma camisa de força, que limita a percepção de elementos como luz, materiais, ritmos nos deslocamentos dos atores, som etc. Bergala nos alerta, também, para a armadilha escolar de privilegiar sempre a dimensão linguística das produ-

ções, em detrimento da dimensão sensível, necessária e insubstituível, que condiciona o olhar, tanto do mundo real, quanto do visio-nado dos filmes. Assistir a um filme, ao longo de sua realização, permite atentar para esses elementos estéticos frequentemente ne-gligenciados.

Cabe ressaltar, por fim, que o individual e o coletivo estão coloca-dos em jogo de uma forma única na prática de fazer cinema na es-cola, na medida em que diferenças individuais podem ser re-situa-das. Embora o fazer é coletivo, a criação é sempre individual, afir-ma Bergala no seu verbete “colectivo”. Um bom aluno em matemá-tica pode achar um terrível dilema colocar a câmera no tripé. Um mau aluno em Geografia pode ter uma sensibilidade afinada para captar e enquadrar determinado sentimento em um plano. O cine-ma não requer conhecimentos prévios, pelo menos nos moldes do que a escola tradicional entende por conhecimentos prévios. Nesse sentido, fazer cinema na escola é uma experiência rica para reduzir assimetrias entre professores e estudantes e entre eles. A descober-ta de novos interesses e capacidades pode contribuir para a uma reconfiguração da autoestima de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e inclusive pelas própri-as famílias. Desconstruir “papeis favoritos” que respondam às ca-racterísticas de personalidade já conhecidas pelo grupo, pode signi-ficar perder a chance de um estudante tímido se revelar um grande ator ou diretor, por exemplo, assim como um líder nato, ter que as-sumir para si o lugar do silêncio e da espera obrigada, na vez do outro. Essa experiência pedagógica ensina para além dos conteú-dos e dos muros da escola. Para isso, é interessante fomentar a rota-tividade dos alunos pelas diferentes funções nas fases de produ-ção, pré e pós-produção. Em outras palavras, a criação cinemato-gráfica no contexto escolar teria seu potencial pedagógico compro-

metido se o líder da turma se tornasse sempre o diretor, a aluna considerada mais linda atuasse como protagonista, e os tímidos evi-tassem toda exposição. O deslocamento dos sujeitos é algo central na proposta de Bergala, perpassando o desafio individual e coleti-vo no fazer cinema.

Algumas ideias, resumindo o diálogo

Existe uma forma de “olhar” para o cinema, de “fazer cinema” e, em particular, de “fazer cinema na escola com crianças e jovens”, que é, verdadeiramente, comovente na vida e na obra de Alain Ber-gala. O trecho abaixo simboliza a força de sua perspectiva:

Quando nos situamos no que há de originário no ato cinematográfi-co, somos sempre o primeiro cineasta, de Louis Lumière a um jo-vem dos dias de hoje. Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender sobretu-do que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde com-pletamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequente-mente mais imaginação do que aquele que filma, e que o cinema é sempre mais forte que os cineastas. Quando acompanhado por um adulto que respeita a emoção de criança, o ato aparentemente mi-núsculo de rodar um plano envolve não a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma ‘primeira vez’ levada a sé-rio, tomada como uma experiência inaugural decisiva.

Tenho citado esta frase mil vezes em projetos, relatórios, artigos, palestras. Ela sempre me parece nova, interminável. Sua poesia ratifica o lugar da hipótese-cinema que espera ser verificada por cada ensinante e aprendente como se fosse sempre uma primeira vez. Ela é só devir, afeto e criação. Lembra a imagem do balão vermelho, no filme de Albert Lamorisse, que incomoda e ilumina com seu vermelho o cinza do filme, provocando cada espaço, cada instituição, ao entrar na escola, na igreja ou no bonde com sua outra cor, seu outro formato, com seu exercício final de tornar múltiplo o que era único.

O cinema provoca o devir da escola, prevê uma “outra escola”, renovando-se pelo exercício que só a alteridade permite. Eu diria que o cinema inclina à escola para frente, mas também para atrás, para os lados, a deixa de pernas para o ar mais de uma vez, basicamente a desestabiliza. Pelo seu jeito de estrangeiro irreverente, pode construir a diferença e transformar equações pré-estabelecida entre espaço e tempo. A proposta de Bergala alberga uma potência transformadora que, uma vez ativa, pode vir a se multiplicar, ganhando espaços de criação e projetos de apropriação do cinema em escolas e em outras instituições num verdadeiro processo de revolução artístico, pedagógico e social. Ela nos lembra o pequeno Tistu, de O menino do dedo verde. Ao invés de plantas, A hipótese-cinema nos impulsiona a “tocar”, com cinema, todos os espaços onde é necessário redescobrir o encantamento com o mundo. O encontro com o cinema proposto por Bergala constitui um ensaio de redescoberta e invenção. Embora a escola esteja no foco de seus escritos, é possível – desde o título – pensar a pertinência de introduzir o cinema em hospitais, cadeias, asilos e casas de repouso, entre tantos outros espaços, cuja institucionalização precisa de um outro, estran-

geiro, para impregnar, com vitalidade e arte, os diversos modos de estar no mundo.

Referências bibliográficas

AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. Dicionário Teórico e Crítico de Cinema. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

BERGALA, Alain. Abbas Kiarostami. Paris: Cahiers du Cinéma, 2004.

_____. Le cinema comment ça va: Lettre à Fassbinder suivie de onze autres. França: Cahiers du Cinéma, 2005.

_____. 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. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Booklink-CINEAD/LISE/UFRJ, Rio de Janeiro: 2008.

BOGDANOVICH, Peter. Isto é Orson Welles - entrevistas. São Paulo, Editora Globo, 1992.

COUTINHO, Mário Alves. O prazer material de escrever. Entrevista com Alain Bergala. Devires. Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 1, p. 84-101, jan-jun, 2007.

DANEY, Serge. A rampa. Rio de Janeiro: Cosac & Naif, 2007.

Dossiê École/Cinéma, Cahiers du cinéma, n° 552, dezembro de 2000.

DRUON, Maurice. O menino do dedo verde. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KAFKA, Franz. Parábolas y paradojas. Buenos Aires: Fraterna, 1979.

GODARD, Jean-Luc. Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera! In: TIRARD, Laurent. Grandes Diretores de Cinema. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006

RABIGUER, Michael. Direção de cinema. Técnicas e estética. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. El niño director. In: La fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine. Barcelona, Paidós: 2005.

_____. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RENOIR, Jean. Escritos sobre cinema 1926-1971. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

TRUFFAUT, François. O cinema segundo François Truffaut / textos reunidos por Anne Gillain; tradução de Dau Bastos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 449 p.

Filmografia

Cinema paradiso (Giuseppe Tornatore, Itália, 1988).

Le Balon Rouge (Albert Lamorisse, França, 1956).

Le point de vue (Alain Bergala, França, *L'Eden CINEMA*, 2007).

CAPÍTULO 9

Experiências com professores e estudantes



Formação de professores e atividades na escola: algumas ideias.

Adriana Fresquet

LECAV / PPGE / UFRJ

Formação de professores e atividades na escola: algumas ideias.

Adriana Fresquet

LECAV/PPGE/UFRJ

adrianafresquet@gmail.com

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1o Enquadrar

2o Fazer de conta e tomar decisões

3o Ensaiar modos de ver: construir pontos de vista

4o Ensaiar modos de ouvir: construir pontos escuta

5o Ocultar/revelar

6o Colocar em relação

7o Crer/duvidar

8o Descronologizar e intensificar o tempo

9o Inventar

10o Criar sentidos

1- Enquadrar

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

2- Fazer de conta e tomar decisões

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

3- Ensaiai outros modos de ver

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

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

4- Ensaiai pontos de escuta

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

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

5- Ocultar/revelar

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

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

6- Colocar em relação

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

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

7o Crer / duvidar

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

8o Descronologizar e intensificar o tempo

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

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

9- Inventar

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

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

10o Criar sentidos

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

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

Alguns exercícios para inspirar outros:

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridadas. São Paulo: EdUsp, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 10

Desdobramentos “fora” da escola



O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?

Fernanda Omelczuk

PPGE/UFRJ (doutoranda)

O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?

Fernanda Omelczuk (PPGE/UFRJ)

No título do livro onde descreve a experiência de introdução da arte cinematográfica nas escolas francesas, Alain Bergala nos deixa um convite: Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. O projeto de pesquisa e extensão Cinema Para Aprender e Desaprender (CINEAD/UFRJ), que tem neste livro uma de suas inspirações para ações e sonhos, aceitou a proposta. No breve texto que agora escrevo, quero compartilhar algumas considerações que brotam a cada novo encontro que tenho com a educação, o cinema e as crianças em uma enfermaria pediátrica de um hospital universitário.

A primeira vista, o hospital se parece um pouco com a escola. Sua estrutura hierárquica, as divisões de tarefas, posturas autoritárias, uma desigualdade de saberes entre especialistas e pacientes, o encarceramento... Nesse sentido, o cinema provoca nesse ambiente austero e sério algo parecido com o que provoca nas instituições escolares.

O cinema enquanto arte restitui à educação o que Jorge Larrosa chama de linguagem indireta, aquela que se utiliza como máscara e sabendo-se que é uma máscara, é a linguagem do “como se”, diferente da linguagem direta, séria: a linguagem professoral ou médica, plenamente identificada com sua posição, seu poder e sua categoria. O cinema compartilha da função do riso, que nas palavras de Larrosa é aquele que mostra a realidade a partir de outro ponto de

vista. Ele desestabiliza a verdade com a invenção, a emoção, o irracional e o sonho, dimensões humanas negligenciadas pelo processo educativo e também pela intervenção médica, outro campo herdeiro do ideal racionalista (2006).

Não é preciso muito tempo dentro de uma enfermaria para perceber que naquele espaço há uma definição clara de que o trabalho médico a ser feito é um trabalho asséptico, muitas vezes sob um corpo considerado desprovido de sujeito, de imaginação, de inventividade, cujo todo resto não importa. Assim, fechar as janelas, apagar as luzes, montar uma tela nas salas da enfermaria, projetar os filmes sob o fundo branco das próprias cortinas deslocam a enfermaria para um outro tempo e espaço. Ocorre uma espécie de ‘limpeza’ e de foco no ambiente audiovisual ao qual as crianças estão acostumadas e confinadas. Um outro modo de ver, de perceber, de sentir o tempo, de compor o espaço, de ouvir a ambiência, convidam a um reencontro primeiro com os próprios sentidos, para daí ser capaz de perceber o outro, em um processo vital de humanização.

Na maioria das vezes o ambiente das enfermarias é uma confusão de sons e imagens misturados: televisões, o enfermeiro que fala alto ao celular durante a exibição do filme ou chega para aplicar uma medicação, o paciente que sente dores e solicita alguma ajuda, conversas, entradas e saídas intermitentes, o barulho do ar condicionado e dos aparelhos. Neste sentido, a montagem e exibição do filme apresenta-se por si só como um exercício de fantasia e transformação da ambiência.

Desde 2011 as atividades do projeto Cinema no Hospital? (SIG-MA/UFRJ 17763) acontecem todas as sextas-feiras entre 13 e 15 horas no horário escolar de crianças hospitalizadas e compartilham do “como se” da linguagem indireta que nos fala Larrosa porque a cada novo dia é como se fosse a primeira vez. Previamente escolhemos filmes, planejamos exercícios de criação cinematográfica, levamos materiais e equipamentos para o hospital, o que nos exige uma investigação permanente das produções áudio visuais disponíveis para a infância, além de estudos sobre brinquedos ópticos e brincadeiras do olhar para realizar com elas.

Acontece que, diferente da escola, a enfermaria tem uma rotatividade intensa de crianças, que de uma semana para outra podem não estar mais presentes (o que é um bom sinal, já que retornaram para suas casas). Assim, uma atividade de criação cinematográfica planejada para uma certa idade, ou mesmo a exibição de um filme específico, por exemplo, fica impossibilitada de acontecer quando chegamos às enfermarias e nos deparamos com crianças bem pequenas ou acamadas.

Lidar com essa situação é talvez nossa principal habilidade a ser desenvolvida nesse espaço de imprevisibilidade. Uma competência de improviso, que do ponto de vista artístico está longe de despreparo, falta de organização ou planejamento, é necessária para se atuar nesse ambiente. Nas artes, como na música ou no teatro, só é capaz de improviso aquele que tem real domínio e segurança do ofício que exerce e que se encontra em harmonia com os demais sujeitos que compõem a cena em questão.

Além dos profissionais de saúde, os demais sujeitos que compõem a cena da enfermaria são crianças e seus acompanhantes mo-

radores em sua maioria de bairros periféricos ao grande centro cultural da cidade. Para muitas dessas crianças e famílias que nunca foram ao cinema, não é na escola, mas na enfermaria do hospital que experimentam pela primeira vez um outro cinema, outro tempo, outra estética, outra possibilidade de ver o mundo. Em geral, as enfermarias possuem televisões veiculando o “mais do mesmo” da cultura hegemônica.

Na seleção do que exibir nas enfermarias buscamos filmes que desafiem o excesso de estímulos, a velocidade e a lógica previsível e condicionante do olhar nas narrativas clássicas e televisivas, acessíveis no circuito comercial. A experiência de outros ritmos, a presença mais presente do silêncio, planos longos que seduzem o espectador a esperar as imagens surgirem na tela se chocam com o imediatismo cinematográfico e pedagógico ao qual estamos acostumados. Temos também uma atenção especial com o potencial poético das obras e em compartilhar com as crianças produções do cinema brasileiro, que impulsiona nossa investigação e familiarização com a produção nacional, ajudando a romper com sua naturalizada desvalorização.

A visão de inúmeros e diferentes filmes ao longo da vida vai construindo o que Alain Bergala chama de cultura de cinema, o que permite ao sujeito a formação de um gosto e a capacidade de julgar e analisar uma obra. Para conhecer as preferências das crianças e o processo de construção de um gosto em meio aos filmes que exibimos nas enfermarias, elaboramos um cardápio fílmico, que ao modo de um “currículo” reúne os filmes criteriosamente pré-selecionados por nós para que a criança possa escolher o que deseja assistir.

Além dos filmes, o olhar automatizado e utilitário do mundo - e muitas vezes das aprendizagens formais - é provocado pela sensibilidade de pequenos gestos e atividades que desfamiliarizam nossa percepção do cotidiano: brincar de enquadrar com molduras de cartolina, repousar o olhar pelo orifício apertado do cubo de papel, ver e fazer minutos Lumière no ambiente hospitalar, fotografar o entorno, dar vida aos brinquedos e objetos com a técnica de stopmotion, construir sua câmara escura ou recortar seu taumatrópo...

A riqueza e diversidade de experiências que temos contato durante a infância tem impacto especial na nossa imaginação e atividade criadora, que como fala Vigotski, é função vital necessária da existência e está em todos os campos da vida cultural, artística, científica, técnica. Toda fantasia parte da experiência acumulada, diz Vigotski, que nos incentiva ampliar a experiência das crianças se quisermos dar-lhes bases sólidas para a atividade criadora (2009).

Sem negar as doenças ou romantizar um período extremamente doloroso na vida das crianças internadas e suas famílias, chamamos a atenção para o fato de que as crianças na enfermaria possuem intensa atividade emocional, imaginativa, curiosidade de aprender e inventar; e isso não pode ser subestimado. Além disso, promover o encontro com os filmes desde a mais tenra idade é, como nos fala Migliorin, condição para a democracia. Para ele, o cinema e todo o seu entorno é um espaço privilegiado para esse exercício, de participação estética e discursiva na polis.

Encontro em que um indivíduo qualquer, vindo de qualquer lugar, pode sentir e fruir com o outro na imagem, com o outro da sala [da

enfermaria] e com os múltiplos outros que o habitam, em uma experiência na qual sua própria fruição já é um tipo de criação (2011, p.135).

Migliorin confia que as crianças tem muito a criar, ao ver e fazer cinema, e que a escola é um espaço possível e desejável para o risco que as invenções de mundo pelo cinema provocam. Ele aposta na interseção cinema, escola e infância como necessidades da arte e urgências da democracia. Neste trabalho, confiamos que essa potência de encontro pode ser conferida à outros espaços onde as crianças circulam e começamos em uma enfermaria hospitalar. A projeção de filmes no hospital convida à outra forma de pensar, sentir e compreender o lugar do cuidado, o lugar da cultura, da arte, da invenção, da aprendizagem e da educação na vida social.

Apostamos que as experiências com o cinema na enfermaria geram emoções que criam, recombina, suscitam e inventam imagens potentes. Em artigo escrito para a segunda coletânea do CI-NEAD: Novas Imagens do Desaprender (2008), Núria Aidelman e Laia Colell nos dizem que arte e criação são incontrolláveis e que é preciso valentia para se expor ao desconhecido, ao que tenha que vir do processo de invenção.

Nas enfermarias, as vidas interrompidas por um acontecimento inesperado, indesejado, muitas vezes incompreensível e sem respostas, incontrollável como é o adoecer e a própria vida, compartilham com a arte essas marcas. Se o cinema usa da matéria realidade para acontecer, como nos diz Bergala, acreditamos que a experiência intensa da realidade nesse espaço é favorável para a aventura do fazer artístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AILDMAN, Nuria & COLLEL, Laia. De las potencias pedagógicas de la creación Cinematográfica. Revista Contemporânea de Educação, vol 5, n. 10, jul/dez, 2010.

BERGALA, Alain. A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

LARROSA, Jorge. Elogio do riso: ou de como o pensamento põe, para dançar, um chapéu de guizos. Em: Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 5° ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MIGLIORIN, César. Cinema e Escola, sob o risco da democracia. Revista Contemporânea de Educação, vol 5.n.9. Jul/Dez, 2011.

VIGOTSKI, Lev. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.