



MAÍRA NORTON

Mestre em Ciência da Arte pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da UFF e formada em Comunicação Social pela ECO/UFRJ. Desde 2005, trabalha com oficinas de cinema e audiovisual em escolas e projetos independentes. Atualmente, integra o programa de pesquisa e extensão CINEAD/UFRJ e é professora do projeto Imagens em Movimento.

A Coleção Biblioteca busca a renovação do mercado do livro acadêmico contemplando, no âmbito da Universidade Federal Fluminense, obras de todas as áreas do conhecimento.

A responsabilidade da seleção de textos, inscritos por edital público, está a cargo da Comissão Editorial da Editora da UFF e de pareceristas convidados. As edições deste selo são totalmente financiadas com recursos da UFF.

Visando ao crescimento equilibrado, sem perder as oportunidades, a Editora da UFF procura cumprir a missão da UFF: ser um espaço plural, socialmente referenciado, para a formação de cidadãos e profissionais críticos e competentes; para a produção e disseminação de conhecimento pluri, inter e transdisciplinar, contribuindo para a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento do país.

CINEMA OFICINA

técnica e criatividade no ensino do audiovisual



Maíra Norton



CINEMA OFICINA

Oficina é um lugar onde o fazer e a obra se confundem. Lugar de aprender fazendo, onde o contato direto com as ferramentas é condição necessária para criar artefatos, objetos, arte. A metáfora da oficina para falar do cinema e do audiovisual busca recriar uma atmosfera de aprendizagem na qual o domínio da técnica cinematográfica possa trazer junto sua dimensão criativa e experimental. A imagem da oficina remete aos espaços plurais que têm emergido para o ensino do cinema: escolas e cursos livres que atingem um novo público-autor de crianças e jovens que passam a experimentar a criação audiovisual, além do consumo acelerado das imagens.

Este livro é resultado da dissertação de mestrado de Maíra Norton no PPGCA/UFF. A contribuição teórica de Walter Benjamin sobre técnica, arte e cinema é o fio condutor para percorrer os caminhos do ensino do cinema e do audiovisual nas escolas. Começando por um panorama das múltiplas experiências de ensino do cinema em espaços alternativos, a pesquisa se desenvolve com a observação de professores e alunos em seus momentos de criação na Escola de Cinema do CAp/UFRJ e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz), até chegar à realização prática de uma oficina de cinema para crianças na vila de Dois Rios, na Ilha Grande.

Maíra conduz o leitor neste livro sobre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual, apresentando os artesões, os instrumentos e os materiais que estão criando novas maneiras de fazer e aprender cinema.

CINEMA OFICINA

Editora da UFF

Nossos livros estão disponíveis em
<http://www.editora.uff.br>

Livraria Icaraí

Rua Miguel de Frias, 9, anexo, sobreloja, Icaraí,
Niterói, RJ, 24220-900, Brasil
Tel.: +55 21 2629-5293 ou 2629-5294
livraria@editora.uff.br

Dúvidas e sugestões

Tel./fax.: +55 21 2629-5287
secretaria@editora.uff.br

Maíra Norton

CINEMA OFICINA:
TÉCNICA E CRIATIVIDADE NO ENSINO DO AUDIOVISUAL



Editora da UFF

Niterói, 2013

Copyright © 2013 Maíra Norton

Direitos desta edição reservados à Editora da Universidade Federal Fluminense
Rua Miguel de Frias, 9, anexo, sobreloja, Icaraí, Niterói, RJ, 24220-900, Brasil
Tel.: +55 21 2629-5287 - Fax: +55 21 2629-5288 - <http://www.editora.uff.br> - secretaria@editora.uff.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Normalização: Maria Lucia Gonçalves

Edição de texto: Icléia Freixinho

Revisão: Sônia Peçanha

Emendas: Daya Gibeli

Formatação: Káthia M. P. Macedo

Capa: Maíra Norton e Veronica Otero

Projeto Gráfico: José Luiz Staleiken Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

N886 Norton, Maíra

Cinema Oficina: técnica e criatividade no ensino do audiovisual / Maíra

Norton. – Niterói: Editora da UFF, 2013. – 23 cm ; 176p. – (Biblioteca).

Bibliografia p. 163

ISBN 978-85-228-0826-7

1. Ensino Audiovisual. I. Título. II. Série.

CDD 371.33

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Roberto de Souza Salles

Vice-Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação: Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Diretor da Editora da UFF: Mauro Romero Leal Passos

Seção de Editoração e Produção: Ricardo Borges

Seção de Distribuição: Luciene Pereira de Moraes

Seção de Comunicação e Eventos: Ana Paula Campos

Comissão Editorial

Presidente: Mauro Romero Leal Passos

Ana Maria Martensen Roland Kaleff

Eurídice Figueiredo

Gizlene Neder

Heraldo Silva da Costa Mattos

Humberto Fernandes Machado

Luiz Sérgio de Oliveira

Marco Antonio Sloboda Cortez

Maria Lais Pereira da Silva

Renato de Souza Bravo

Rita Leal Paixão

Simoni Lahud Guedes

Tânia de Vasconcellos

Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Editora da UFF

Final de 1894, começo de 1895. Os trabalhadores começavam a brigar para realizar o sonho de dormir oito horas por dia no instante em que Louis Lumière, numa noite de insônia, inventou o cinematógrafo, e Freud, depois de uma noite bem dormida, descobriu que os sonhos são a realização de desejos.

José Carlos Avellar

SUMÁRIO

PREFÁCIO, 9

APRESENTAÇÃO, 11

INTRODUÇÃO, 15

REFLEXÕES SOBRE TÉCNICA E CRIATIVIDADE, 29

O HOMEM E A TÉCNICA – TRANSFORMAR A TÉCNICA PARA TRANSFORMAR O MUNDO, 30

SUPERAR A OPOSIÇÃO ENTRE PÚBLICO E AUTOR, 33

SUPERAR A OPOSIÇÃO ENTRE TÉCNICA E CONTEÚDO, 39

O USO DA TÉCNICA DESVINCULADO DAS FUNÇÕES SOCIAIS, 39

A TÉCNICA COMO EXPERIMENTAÇÃO DA REALIDADE, 46

POR QUE O CINEMA REFUNCIONALIZA?, 47

RELAÇÃO HOMEM X TÉCNICA, 47

RELAÇÃO HOMEM X MUNDO, 49

OS NOVOS AUTOMÁTICOS – DE QUE MANEIRA O HOMEM OLHA PELO APARELHO?, 52

IMAGINAR, CRIAR E TRANSFIGURAR, 59

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES, 70

ENTRE CINEMA/AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO, 73

A PEDAGOGIA DO CINEMA, 74

COMO O CINEMA ENTRA NA ESCOLA?, 79

CINEMA EDUCATIVO, 80

O USO DO FILME NA SALA DE AULA, 82

OS APARELHOS INVADEM O ESPAÇO ESCOLAR, 85

FORMAR O PROFESSOR PARA O AUDIOVISUAL, 86

CINEMATECAS E CINECLUBES ESCOLARES – A AMPLIAÇÃO DO GOSTO ESTÉTICO, 89

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL FORA DAS ESCOLAS, 91

DO CINEMA PARA AS UNIVERSIDADES, 91

O CURSO DE LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA UFF, 94

MOVIMENTOS SOCIAIS E ONGs, 97

NA CONVERGÊNCIA ENTRE CINEMA E AUDIOVISUAL – DELIMITANDO O OBJETO, 104

O PRIMEIRO CINEMA, 104

MUDANÇAS DO CINEMA A PARTIR DAS NOVAS TECNOLOGIAS E DA ARTE

CONTEMPORÂNEA, 107

CINEMA E AUDIOVISUAL, A SÍNTSE POSSÍVEL, 109

ARTE-EDUCAÇÃO E SUAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS, 112
A PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO PROPOSTA POR ALAIN BERGALA, 114
EXPERIÊNCIAS, EXPERIMENTOS E APROPRIAÇÕES, 121
O CURSO DE AUDIOVISUAL DA EPSJV/FIOCRUZ, 124
A ESCOLA DE CINEMA DO CAp/UFRJ, 132
OFICINA DE AUDIOVISUAL NA VILA DE DOIS RIOS – ILHA GRANDE, 138
COMPILAÇÃO DE EXERCÍCIOS TÉCNICOS E CRIATIVOS, 153
CONCLUSÃO, 159
REFERÊNCIAS, 163

PREFÁCIO

O cinema, afinal, representa ou reapresenta o mundo?

A pergunta acima, feita por José Carlos Avellar no livro *A ponte clandestina*, subjaz de certa maneira a este livro, cujos traços mais marcantes são a sinceridade e a profundidade da abordagem. Apoiada numa consistente fundamentação teórica, que inclui autores como Walter Benjamin, Vigotski, Fayga Ostrower e Alain Bergala, Maíra Norton discute o poder da linguagem do cinema e do audiovisual na sociedade contemporânea, suas possibilidades como meio de expressão e comunicação, e o papel desta linguagem na formação humana de uma maneira geral, e dos jovens em particular. Observando as possibilidades e recursos técnicos do cinema, e sua especificidade enquanto linguagem, a autora problematiza a função que ele vem desempenhando e a que pode/deve desempenhar em nossa época. Num mundo em que as pessoas estão cercadas de imagens por todos os lados, a potência do olhar encontra-se sob ameaça. A superabundância de imagens tem produzido uma espécie de cegueira e uma passividade preocupantes. A partir dessa avaliação, o cinema é pensado como uma experiência, no sentido forte do termo, que envolve a criação e a recepção de imagens.

Uma leitura cuidadosa dos ensaios de Walter Benjamin que tratam da reproducibilidade técnica da obra de arte introduz os questionamentos de Maíra sobre a padronização imagética produzida pela indústria cultural; seguem observações sobre a dimensão pedagógica intrínseca ao próprio cinema, uma crítica ao espaço e às funções que vêm sendo atribuídas ao cinema no sistema escolar, e algumas indicações para a superação das dificuldades deste sistema. Analisando as reflexões de Benjamin, Maíra observou o fato de ele ter percebido muito precocemente o que caracteriza o cinema como forma narrativa e o papel que o cinema passou a ter na sociedade após o declínio da narrativa tradicional e o empobrecimento da experiência humana. No ensaio “A obra de arte na era de sua reproducibilidade técnica”, o olhar cinematográfico é comparado ao olhar psicanalítico; esses olhares tornaram possível a visão de coisas que antes passavam despercebidas no vasto fluxo das percepções humanas. O grande plano, a câmera lenta e o movimento permitem que um gesto simples, feito inconscientemente, como segurar uma caneta

para escrever, por exemplo, adquira nova dimensão e consciência. Assim como o inconsciente psíquico tornou-se acessível por meio da técnica psicanalítica, o inconsciente ótico tornou-se acessível por meio do cinema.

Além de um profundo estudo teórico, Maíra desenvolveu um trabalho prático numa oficina de audiovisual com um grupo de crianças da Vila de Dois Rios, na Ilha Grande, e realizou uma pesquisa de campo em duas escolas do Rio de Janeiro que oferecem curso de audiovisual para seus alunos. A dialética entre o trabalho teórico e o trabalho prático dá sustentação à tese de que o contato com o cinema e o seu ensino permite a construção de um novo olhar em relação ao mundo. Essa construção requer, todavia, a desconstrução do automatismo existente no consumo e na produção de imagens, que, por intermédio de câmeras digitais, celulares e filmadoras, reproduzem os padrões visuais da televisão e de filmes de baixa qualidade. O vínculo entre pensamento e imagem nesta proposta contém elementos capazes de fundamentar a educação da sensibilidade e da percepção e também superar a dicotomia entre técnica e criatividade no ensino de cinema e do audiovisual. Este objetivo está em sintonia com a compreensão de que o cinema e o audiovisual têm uma função política importante, uma função emancipadora. Mas, para assumir de fato esta função, é preciso que o cinema assegure sua autonomia, seja corajoso, experimental, e ouse reinventar o mundo e não apenas representá-lo. A reflexão de Maíra sobre a separação entre técnica e criatividade é radical, já que vai às raízes do problema, é original, e está comprometida com a expansão e o fortalecimento da arte. Trata-se de uma contribuição importante capaz, espero, de abrir caminhos para outras pesquisas e inspirar novas práticas educativas.

Martha D'Angelo

APRESENTAÇÃO

Por que oferecer oficinas de cinema e audiovisual para crianças e jovens fora do espaço das universidades e das escolas profissionais? Esta é uma pergunta que sempre me coloco tentando compreender o que me motiva e quais são os meus desejos.

Pensando de forma mais ampla, poderíamos perguntar: o que motiva os projetos de cinema e educação que acompanhei nesta pesquisa e tantos outros que não param de surgir em todo o Brasil? Se fôssemos examinar cada um dos projetos, certamente encontrariam motivações específicas, particulares a cada estrutura. Mas me arrisco a pensar em algumas motivações comuns, talvez não em todas, mas pelo menos na maioria das experiências educativas de cinema: propiciar uma experiência estética, democratizar o acesso à arte e auxiliar na construção da autonomia do aluno.

Mas, na prática, como isso acontece? Quais são os desafios que encontramos quando buscamos potencializar a autonomia do aluno, ampliando seu olhar para o mundo? Para isso é fundamental pensar como se dá a nossa interferência nesse processo para encontrar e recriar metodologias que nos ajudem nesse caminho. Autonomia não é algo que se ensina, que se entrega pronta, e sim algo que se constrói. Então, como o cinema pode contribuir e como nós, professores, podemos mediar essa transformação?

Para não criar expectativas, aviso de antemão que não tenho essa resposta, que, embora a busque com frequência, ainda não consegui encontrar um lugar de conforto. Mas podemos identificar alguns pontos que devem ser destacados.

Neste livro, busquei discutir essas perguntas sob o prisma da técnica e da criatividade. Como podemos ter uma interação criativa com a técnica e a importância de que essa interação criativa seja garantida. Como trabalhar a técnica de maneira criativa? Como achar um certo equilíbrio entre essas duas coisas?

São essas questões que orientam a construção de minha hipótese: não pode haver uma técnica desvinculada da criatividade e também não pode haver criatividade sem conhecimento técnico, sem que se conheça a materialidade sobre a qual se está criando. O conhecimento da técnica e a criatividade não são suficientes para produzir a autonomia do aluno, mas são condições necessárias. Não há autonomia sem conhecimento da técnica e sem desenvolvimento da criatividade.

Quando falamos de técnica no audiovisual, encontramos dois sentidos possíveis: a linguagem propriamente dita e os aparelhos tecnológicos (a câmera, o microfone etc.). Conhecer os equipamentos é muito importante para poder criar a partir deles, apesar do alto grau de automatismo que encontramos nos aparelhos tecnológicos contemporâneos. Não podemos, no entanto, reproduzir um comportamento também automático – como diria Vilém Flusser. Muitas vezes fotografamos sem pensar, apertamos freneticamente o “gatilho” da máquina no modo automático e depois talvez não tenhamos nem tempo nem paciência para olhar a imensidão de imagens produzidas.

No entanto, não se trata simplesmente de refutar os aparelhos automáticos e sim de trazer o pensamento e a reflexão para o ato de filmar e fotografar. A descoberta dessas potencialidades se dá por meio da linguagem – os enquadramentos, a luz, a escala de cor, os movimentos de câmera etc. É necessário, então, criarmos na interação com a técnica, senão iremos apenas reproduzir, muitas vezes sem consciência, uma linguagem que já nos é enraizada. Uma das grandes potencialidades do cinema é a possibilidade que ele dá de recriar o mundo, reinventar a realidade, observar como poderia ser de outra forma. Se apenas reproduzimos o mundo, sem refletir sobre esse ato, estamos desperdiçando a maior qualidade de toda arte, essa possibilidade de transfiguração.

Este livro é fruto de minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos da Arte da Universidade Federal Fluminense, na qual desenvolvi a dissertação *Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual*, sob a orientação da profa. dra. Martha D’Angelo. Os dados pesquisados e as reflexões que se seguem foram elaborados em 2011.

Nessa pesquisa, tomamos como fio condutor as obras de Walter Benjamin, com seu vasto debate sobre técnica, cinema e refuncionalização do aparelho produtivo. Por intermédio do pensamento de Benjamin, destacamos a importância da técnica e da imaginação para o caráter transformador da arte, permitindo ao homem se relacionar com o mundo de outra forma.

Essa discussão teórica sobre técnica e criatividade pode também ser problematizada de maneira bem concreta quando pensamos a relação entre o professor e o aluno nas aulas de cinema. Apesar de já ter trabalhado como professora de cinema antes da realização da pesquisa – inclusive tendo sido essa uma das motivações iniciais

para o tema –, meu olhar como pesquisadora pôde se transformar a partir das minhas experiências tanto na oficina realizada durante o mestrado quanto posteriormente, ao voltar para as aulas de cinema para crianças e jovens. Nessa prática refletida, uma das questões que me chamou a atenção foi o limite de nossa interferência no processo criativo do aluno.

Para pensar sobre a questão, tomamos dois momentos-chave da maioria das oficinas de cinema: o da recepção e o da realização de filmes.

Na recepção dos filmes, existe uma proposta de exercício, desenvolvida por Alain Bergala, que é a de colocar em diálogo certos trechos de filmes diferentes, buscando estabelecer relações entre eles. Por meio da comparação, a reflexão surge da relação entre os fragmentos de filmes, ou seja, ela é compartilhada entre os alunos e o professor, não é algo que está somente no domínio deste. Colocar os trechos em relação uns com os outros produz indagações no momento da aula. Certamente, o professor tem um conhecimento prévio devido à seleção dos trechos, mas a interpretação dos alunos é algo vivo que transforma a dinâmica da aula, já que eles encontram ali espaço para trazerem seus conhecimentos mais diversos, suas experiências de vida. O professor não está mais na posição daquele que passa um conteúdo e sim na de quem propõe reflexões a partir de imagens disponibilizadas a todos.

O momento de criação e de realização do filme talvez seja o ponto em que essa discussão da relação entre técnica e criatividade fica mais exposta. Até onde devemos interferir nos enquadramentos, na decupagem de planos, na setagem da câmera ou na edição quando o aluno está realizando seu filme?

Se deixarmos o aluno criar livremente, poderemos levá-lo ao desconhecimento da técnica, das potencialidades do aparelho e da diversidade da linguagem, o que seria um problema. Podemos estar confundindo liberdade de criação com mera reprodução, e, nesse sentido, não há autonomia do aluno e sim desconhecimento. Acabamos desperdiçando uma oportunidade de mostrar, na prática, os efeitos estéticos e narrativos de certas escolhas. Mas, se fizermos uma intervenção excessiva, o filme deixa de ser do aluno e passa a ser nosso. Talvez o produto fique mais bem-acabado, porém com isso prejudicamos o processo de autonomia criativa do aluno; o olhar

passa a ser o do professor, e toda potência pedagógica do cinema de recriar o mundo se perde.

É interessante pontuar que, durante a exibição de trechos de filmes, se o aluno não gosta do que vê, ele imediatamente vai dizer que é chato, monótono, que nada acontece etc. Mas se no momento em que ele está filmando o professor sugere ou faz um enquadramento e pede a opinião do aluno, dificilmente ele falará que preferia o modo anterior à interferência do professor. Talvez isso se deva ao fato de que os alunos se sentem mais seguros enquanto espectadores do que como realizadores. E me pergunto: com o tempo, com mais prática, o aluno desenvolverá a autoconfiança necessária para fazer uma escolha estética diferente da proposta pelo professor?

A criação dentro das aulas de cinema é coletiva, nela os professores também se expressam. Por isso estão sempre na corda bamba, tentando um equilíbrio possível entre a intervenção excessiva e a omissão, buscando uma troca mais rica entre as partes, criando, assim, uma relação dialética entre técnica e criatividade.

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste livro: a Martha D'Angelo, pela orientação atenciosa. Aos membros da banca de defesa: Rosália Duarte, Eliany Salvatierra e Pedro Hussak. A Bete Bullara, João Luiz Leocádio e Ana Dillon, pelas entrevistas. Ao Zeca Ferreira e Gregório Albuquerque da EPSJV/ FIOCRUZ. A Adriana Fresquet pelo grande apoio e a todos do CINEAD/UFRJ pela partilha. Aos alunos da Oficina da Vila de Dois Rios, pelo carinho e pela experiência. Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes e ao CNPq pela bolsa de mestrado. A Veronica Otero pela capa do livro. Ao Licio Caetano, primeiro leitor.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar as relações que podem ser estabelecidas entre técnica e criatividade no ensino contemporâneo do audiovisual, especialmente em cursos de audiovisual dentro do espaço escolar.

Essa proposta parte da observação de que existe uma tendência de se opor técnica e criatividade nas oficinas livres de audiovisual e nos cursos que buscam inserir o aluno no mercado de trabalho. Grande parte desses cursos e oficinas elege uma das duas como prioridade. Tal oposição existente no ensino do audiovisual é correlata à tensão verificada na própria história do cinema pela existência do cinema como arte e como indústria.

De um modo geral, os cursos profissionalizantes não universitários, voltados para a formação técnica e com o foco na capacitação do aluno, acabam restritos ao ensino do formato hegemônico da linguagem audiovisual, utilizada pelas grandes emissoras de televisão e produtoras de filmes. Não há incentivo para a reflexão sobre as diversas possibilidades de expressão que esta linguagem propicia, sendo transmitido apenas o padrão que o mercado de trabalho impõe. Acabam legitimando um determinado modo de fazer cinema, uma vez que os futuros profissionais da área estão sendo formados apenas com um conteúdo técnico específico e treinados para reproduzir enquadramentos e movimentos de câmera padronizados.

No sentido contrário aos cursos voltados para a indústria cinematográfica, as oficinas livres de audiovisual se estabelecem na relação do cinema com a arte. Na maioria das vezes, há um descuido e uma certa rejeição em relação ao conhecimento técnico dos equipamentos e da linguagem audiovisual em favor de uma livre expressão do aluno. Como se o estudo da técnica fosse algo desnecessário e, de certa forma, aprisionador.

Com a ampliação dos cursos de audiovisual dentro do espaço escolar, essa discussão sobre técnica e criatividade ganha novas perspectivas. A escola funciona, ou pelo menos deveria funcionar, em um tempo diferente daquele do mercado de trabalho, onde a experimentação é uma possibilidade. De que maneira o ensino do audiovisual é pensado nesses espaços? Quais são seus objetivos? Como o ambiente da escola influencia nessa dinâmica? Quais as possibilidades

que surgem a partir dessa inserção? Estas são algumas questões que pretendemos trabalhar nesta pesquisa.

O ensino do audiovisual tem recebido um destaque crescente nos últimos anos. Como um sinal dessa tendência, podemos destacar o projeto de lei do senador Cristovam Buarque (PLS 185/08), de maio de 2008, que propõe a inclusão do cinema nacional no currículo escolar. O projeto obriga as escolas de educação básica a exibirem filmes nacionais por no mínimo duas horas mensais. De acordo com a justificativa do projeto,

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. (BUARQUE, 2008)

Outro sinal relevante é a criação de um curso de Licenciatura em Cinema na UFF, aprovado em 2010. Segundo a professora Eliane Ivo Barroso, chefe do Departamento de Cinema em 2010, a iniciativa se justifica porque “há uma demanda grande no Brasil devido à quantidade de oficinas de cinema e audiovisual, além da necessidade de trabalhar o olhar dos nossos jovens para a gigantesca gama de informações visuais que recebemos todos os dias, para que eles possam avaliar essa massificação”.

Relacionada à ampliação do interesse pelo audiovisual nas escolas, podemos identificar uma rápida difusão de aparelhos portáteis e de novas mídias que possibilitam uma diversificação da produção e do acesso aos materiais filmados. Mas, além das inovações tecnológicas, outros fatores podem explicar o aumento do número de cursos de audiovisual. Este contexto desperta reflexões sobre a importância atual de se ensinar especificamente o audiovisual, em relação às demais linguagens artísticas.

Um primeiro fator a se destacar é o caráter comunicativo. Como meio de expressão e de comunicação, o audiovisual é uma linguagem

com a qual cada vez mais são elaborados os conteúdos transmitidos e recebidos na sociedade contemporânea. O vídeo está presente na vida cotidiana, sem que as pessoas envolvidas nessa comunicação tenham domínio dos mecanismos audiovisuais que operam ou recebem. Ensinar o audiovisual possibilita gerar uma maior reflexão sobre as diversas formas técnicas e estéticas como essa comunicação pode se dar, o que permite a ampliação do campo de conhecimento do aluno e o rompimento das barreiras de uma estética padronizada.

Não se trata apenas de querer introduzir uma visão crítica em relação às produções televisivas e aos filmes comerciais, mas principalmente de abrir ao aluno outros caminhos diferentes dos que são oferecidos pela indústria cultural.

Um segundo fator importante do ensino do audiovisual é produzir a possibilidade de o aluno se colocar dos dois lados da câmera.

Na década de 1930, Walter Benjamin defendeu que todos deveriam ter o *direito de ser filmado*, chamando a atenção para a função transformadora de estar em frente a uma câmera e para o fato de, no cinema, todos poderem ser atores de si mesmos. Diferentemente do teatro, em que o ator representa um personagem para o público, o cinema abria a possibilidade de representarmos a nós mesmos diante da câmera. A presença do homem moderno diante da câmera era tão impressionante quanto a do homem romântico diante do espelho. Benjamin (1994, p. 180) atribui essa situação à consciência de si daqueles que falam para as grandes massas, que é diferente daquele que fala entre seus pares, num espaço sem visibilidade. “Essa imagem especular se torna destacável e transportável. Transportável para onde? Para um lugar em que ela possa ser vista pela massa.” No cinema, a câmera extrai o artista do sujeito. Por isso, mais do que falseamento do comportamento, a câmera “abre espaço para revelações que sem a câmera não se produziriam” (DI TELLA, 2005, p. 73).

Hoje em dia, com o barateamento dos equipamentos, as câmeras estão por toda parte. No supermercado, no elevador e nas ruas, as câmeras de vigilância, sempre presentes, fazem o papel inverso do cinema. Não há mais a transformação do sujeito e sua criação enquanto personagem. Em vez da experiência artística, temos o registro opressor da vigilância que limita o comportamento das pessoas.

Por outro lado, o baixo custo das novas tecnologias também possibilitou a reivindicação do *direito de filmar*, de modo que a diferença entre autor e público tende a ser superada. O filme *Cinco vezes favela*

(1962) foi realizado na década de 1960 e tornou-se um marco do cinema nacional ao colocar nas telas a realidade da favela. Em 2009, o filme *Cinco vezes favela – Agora por nós mesmos* (2009) teve como motivação justamente a inversão dos papéis: agora quem está atrás das câmeras são os que antes conquistaram o direito de aparecer na frente delas.

O curso de audiovisual, de um modo geral, abre a possibilidade de se ampliar o número de pessoas que produzem seus próprios vídeos e podem se reinventar não apenas a partir de sua construção como personagem diante da câmera, mas também a partir da reinvenção do modo de ver o mundo provocado pelo olhar da câmera e da linguagem audiovisual. Além de permitir ao aluno ser protagonista com a realização de seus filmes, o audiovisual também pode ser colocado a serviço da aprendizagem das maneiras por meio das quais o homem pode se relacionar com o mundo. Esta importante função do cinema é destacada por Walter Benjamin ao falar da experiência de assistir a filmes.

Mediante a criação de personagens coletivos com os quais nos identificamos, o filme produz narrativas fantasiosas que servem de antídoto para o desejo psicótico humano geralmente desenvolvido pelo estresse da tecnização. Ao ver um filme, o homem vivencia com tal intensidade aquela experiência que sua vontade de realizá-la acaba sendo saciada.

Se levarmos em conta as perigosas tensões que a tecnização, com todas as suas consequências, engendrou na massa – tensões que em estágios críticos assumem um caráter psicótico –, percebemos que essa mesma tecnização abriu a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa através de certos filmes, capazes de impedir, pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, seu amadurecimento natural e perigoso (BENJAMIN, 1994, p. 190).

A partir dessa possibilidade de o filme fazer o espectador vivenciar as experiências exibidas e se colocar no lugar do personagem, podemos também trabalhar uma outra função pedagógica do audiovisual. Bergala destaca a possibilidade de alteridade no encontro com o cinema. O aluno se torna mais flexível a partir do contato com outras realidades e culturas. “A força do cinema reside no fato de que

ele nos deu acesso a experiências diferentes das nossas, nos permitiu compartilhar [...] algo de muito diferente" (BERGALA, 2008a, p. 93). O autor faz uma distinção entre universalidade e universalismo: o universalismo expressaria os filmes sem singularidade, feitos para agradar a todo mundo; a universalidade seria mostrar plenamente cada singularidade.

Ao se deparar com um filme iraniano, por exemplo, que trate de questões gerais da condição humana a partir de uma narrativa específica, com características singulares daquela cultura, o aluno se identifica com as questões que afetam o personagem. Essa identificação ajuda a enxergar o outro como aquele que parece comigo, mas que ao mesmo tempo é muito diferente. Essa diferença se torna matéria de interesse, de curiosidade e não mais de repulsa, como a sociedade padronizada estimula.

A alteridade também é trabalhada por Luciano Gatti ao destacar a questão da identificação e da diferença na concepção de mímese benjamiana.

Benjamin não apresenta a mímese como um processo de identificação na qual aquele que imita se dissolve no objeto ou no ser imitado. Ao contrário, a faculdade mimética deve ser entendida como um procedimento de aproximação e distanciamento do mundo, um jogo com a alteridade, que permite tornar o mundo familiar ao homem sem, contudo, anular a diferença que o separa dele. (GATTI, 2009, p. 279)

Por meio dessa breve reflexão sobre as transformações que a experiência do cinema proporciona, como espectadores de filmes ou como realizadores, podemos discutir quais as questões que se colocam em relação à educação quando todos parecem já vivenciar plenamente a experiência audiovisual. Diante de uma sociedade cada vez mais integrada às mídias, com crianças que parecem já nascer sabendo usar todos os equipamentos tecnológicos, que motivos justificam o ensino do audiovisual? Qual a importância de um curso de audiovisual no espaço escolar?

Um primeiro ponto a se pensar são as grandes mudanças que ocorreram em relação ao público. Quais as peculiaridades do espectador contemporâneo?

O surgimento do cinema trouxe consigo a criação de uma linguagem absolutamente nova. A dificuldade de compreensão dessa nova linguagem era comum nos espectadores do cinema dos primeiros tempos, chegando a ser um fato marcante o susto que o público do Gran Café teve diante do trem que se aproximava na tela, em 1895.

Carrière conta que passada a surpresa, quando decifravam o truque da ilusão, todos percebiam a imagem e viam que o trem não invadiria a sala. A sequência seguinte de acontecimentos era perfeitamente compreendida. Isso ocorria porque a câmera fixa e os planos abertos eram bem semelhantes à encenação do teatro.

A nova linguagem surge com a montagem dos filmes. A edição, por meio dos cortes, criou um novo vocabulário extremamente diversificado. As pessoas não conseguiam estabelecer ligações entre uma cena e outra. Não compreendiam que a imagem de um homem acenando da janela seguida da imagem de uma mulher sorrindo na rua tinha uma relação causal. As dificuldades também eram grandes em relação aos enquadramentos. Como entender um super *close* no olho? Para compreender essa nova linguagem, o público contava com a presença do explicador.

Não conseguiam se adaptar àquela sucessão de imagens silenciosas. Ficavam atordoados. Ao lado da tela, durante todo o filme, tinha que permanecer um homem para explicar o que acontecia. De pé, com um longo bastão, o homem apontava os personagens na tela e explicava o que eles estavam fazendo. Era chamado explicador. (CARRIÈRE, 2006, p. 15)

Segundo o autor, a figura do explicador habitou a Europa até a década de 1920. Em outros continentes, aonde o cinema chegou um pouco mais tarde, essa presença se estendeu até meados do século XX.

Embora a linguagem audiovisual esteja em constante modificação, a presença do explicador não é mais necessária. Mesmo em cidades pequenas em que as pessoas nunca foram ao cinema, existe uma certa cultura audiovisual. Elas foram alfabetizadas no audiovisual pela TV, pelos filmes de locadora e, mais recentemente, pelos vídeos da internet.

A ampliação do número de espectadores que compreendem a linguagem audiovisual é um fator importante para a difusão e a

democratização desse meio. No entanto, esse conhecimento prévio apresenta desafios para o seu ensino. Segundo Bergala (2008a, p. 27), “no cinema as crianças não esperaram ser ensinadas a ‘ler’ os filmes para serem espectadores que se vivenciam como totalmente competentes e satisfeitos, antes mesmo de qualquer aprendizagem”. Como introduzir uma leitura diferenciada do audiovisual quando os alunos já se consideram espectadores plenos?

Essa pergunta se desdobra em uma reflexão mais ampla sobre que tipo de imagens alimentaram essa alfabetização e que espectadores elas produziram.

Aqueles que se retesavam de pavor diante da imagem de um trem se aproximando ficavam lerdos, insensíveis ratos de sofá, reagindo com a mesma indiferença bovina a um interminável show espalhafatoso e a um vigoroso noticiário. As imagens vêm e vão. Elas nos inundam e nossas carapaças ficam mais espessas. (CARRIÈRE, 2006, p. 66)

Bergala (2008a, p. 61, 72) ressalta a importância do encontro do aluno com filmes que estejam “um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos”. A ideia é a de que o efeito desestabilizador destes filmes se prolongue e se desenvolva para uma compreensão posterior. O contato com algo que nos afeta, mas que ao mesmo tempo nos foge da total compreensão, possibilita a construção de novos caminhos, uma vez que somos deslocados e provocados. O encontro com a arte deve sempre desestabilizar de alguma forma. Nietzsche defendia a necessária estranheza da obra de arte para que pudéssemos ter uma recompensa pela nossa boa vontade, “na medida em que a estranheza tira lentamente o véu e se apresenta com uma nova e indizível beleza”.

Mas como viabilizar este encontro com a arte, como fazer com que os alunos gostem de filmes que não entendem? Bergala sinaliza a impossibilidade de obrigar alguém a ser tocado e que, por isso, este encontro dependeria mais de uma iniciação, de produzir uma aproximação, do que propriamente uma aprendizagem de conteúdos para qualificar os alunos. Uma das principais motivações para o ensino do cinema e audiovisual é justamente possibilitar o acesso a obras diferentes daquelas que costumeiramente são exibidas na televisão, de modo a explorar o estranhamento e a sensibilidade em relação às

obras de arte audiovisuais. E fazer desse encontro algo que amplie o entendimento dessas imagens a partir da ampliação da apreciação estética.

O mundo contemporâneo é cercado de imagens por todo canto. Com o excesso, as imagens já não cumprem mais a função de representar o mundo, elas acabam criando um véu entre as pessoas e a realidade. A imagem é feita para não ser vista: “não a vemos, sua própria quantidade e mediocridade evitam isso. Enquanto se acumulava imagem sobre imagem a realidade desmoronou. Há o difundido rumor do desaparecimento da imagem, afogada pela própria superabundância” (CARRIÈRE, 2006, p. 66).

Além do excesso, Carrière destaca na imagem o problema atual da mediocridade. A imagem muitas vezes não exige nada da mente. É como se ela passasse direto pelo nervo ótico impedindo a comunicação deste com o cérebro. Dispersando as faculdades da percepção e eliminando a consciência da visão, vemos sem olhar (CARRIÈRE, 2006, p. 24).

Quem produz as imagens que consumimos?

Embora se possa destacar a mediocridade de algumas imagens que consumimos ao ver certos filmes e programas de TV, é preciso lembrar que, por meio de câmeras digitais, celulares, filmadoras, as novas tecnologias nos permitem ser, além de consumidores, produtores de imagens. Uma pedagogia do audiovisual deve se debruçar sobre as perguntas: que tipo de imagens produzimos e que relações estabelecemos com a sua produção? Um dos maiores benefícios que o contato com o audiovisual pode trazer é a experiência de olhar o mundo através da câmera. Essa experiência só será proveitosa se o aluno ativar a sua percepção, retirando do ato o automatismo: pensar antes de fazer a imagem.

Quando a fotografia digital ainda não existia e o filme continha 36 fotos, cada foto era pensada antes do momento decisivo de apertar o botão. O cartão de memória diminuiu o custo e ampliou em quantidade o número de armazenamento de fotos, mas parece ter esvaziado a consciência do ato fotográfico. As pessoas fotografam sem se preocupar com a imagem. Vilém Flusser (2002, p. 31) afirma a importância da intenção no ato de fotografar: “para fotografar, o fotógrafo precisa, antes de mais nada, conceber sua intenção estética, política, etc., porque necessita saber o que está fazendo ao manipular o lado *output* do aparelho”.

O autor também destaca os limites que o aparelho impõe à vontade do homem mediante o seu programa com possibilidades de combinações finitas. Este limite é muito amplo, dando a impressão de que podemos criar livremente, mas, na verdade, a imaginação do fotógrafo está contida na imaginação do aparelho. Diante desta condição do aparelho, o fotógrafo se esforça para descobrir novas possibilidades ignoradas.

O fotógrafo “escolhe”, dentre as categorias disponíveis, as que lhe parecem mais convenientes. Neste sentido, o aparelho funciona em função da intenção do fotógrafo. Mas sua “escolha” é limitada pelo número de categorias inscritas no aparelho: escolha programada. O fotógrafo não pode inventar novas categorias, a não ser que deixe de fotografar e passe a funcionar na fábrica que programa aparelhos. Neste sentido, a própria escolha do fotógrafo funciona em função do programa de aparelhos. (FLUSSER, 2002, p. 31)

O grande problema do ato fotográfico não estaria neste condicionamento. Segundo Flusser, a busca por novas potencialidades do aparelho faz parte do jogo da fotografia. O ponto nevrálgico se encontra no domínio da função automática. A partir do *feedback* do comportamento de seus clientes, a indústria fotográfica aperfeiçoa o programa dos aparelhos para terem função automática satisfatória. Embora o aparelho tenha uma técnica sofisticada, ele tem se tornado de fácil manipulação, “menor, mais barato, mais automático e mais eficiente que o anterior. [...] Quem possui aparelho fotográfico de ‘último modelo’ pode fotografar ‘bem’ sem saber o que se passa no interior do aparelho” (FLUSSER, 2002, p. 54).

Este descomprometimento com a técnica se reflete em um comportamento automático do próprio homem para além do aparelho. O ato de fotografar se transforma em compulsão. Além de não pensar sobre as possibilidades de abertura do diafragma, velocidade e foco, o homem também se priva de escolher o objeto, o que fotografar. Não consegue mais avaliar e ter critérios para selecionar o que no mundo lhe interessa. A máquina se transforma em arma, apontada e disparada para todos os lados.

O aparelho é brinquedo sedento por fazer sempre mais fotografias. Exige de seu possuidor (quem por ele está possesso) que aperte constantemente o gatilho. Aparelho-arma. Fotografar pode virar mania, o que evoca uso de drogas. Na curva desse jogo maníaco, pode surgir um ponto a partir do qual o homem-desprovido-de-aparelho se sente cego. Não sabe mais olhar a não ser através do aparelho. De maneira que não está em face do aparelho (como o artesão diante do instrumento), nem está rodando em torno do aparelho (como o proletário roda a máquina). Está dentro do aparelho, engolido por sua gula. Passa a ser prolongamento automático do seu gatilho. Fotografa automaticamente. [...] Quem contemplar álbum de fotógrafo amador, estará vendo a memória de um aparelho, não de um homem. [...] Quanto mais eficientes se tornam os modelos dos aparelhos, tanto melhor atestarão os álbuns, a vitória do aparelho sobre o homem. (FLUSSER, 2002, p. 54)

Retomar o pensamento da imagem e desautomatizar o olhar do aluno para ser sensível ao mundo são algumas das funções do ensino do audiovisual. O conhecimento da técnica e da história é extremamente importante para o desenvolvimento do olhar. Conhecer os segredos e as exigências do material é fundamental para a criação.

A partir dessa reflexão, podemos verificar a importância de se pensar quais as possibilidades de um ensino da técnica que não resulte num mero adestramento, e de abordar a linguagem cinematográfica sem produzir uma submissão a uma gramática estabelecida. Como trabalhar o audiovisual de maneira a desenvolver a criatividade, a sensibilidade do aluno, sem negligenciar a técnica? De que maneira a escola se apresenta como possível espaço para esta experiência?

Na busca de respostas a essas questões é que desenvolvemos a presente pesquisa. Dentro da bibliografia utilizada, podemos destacar dois autores principais, que serviram de fio condutor: Walter Benjamin, com seu vasto debate sobre técnica, cinema e refuncionalização do aparelho produtivo, e Alain Bergala, com a contribuição importante sobre as reflexões e metodologias do ensino do cinema na escola.

A pesquisa se apresenta dividida em três partes:

A primeira parte pretende estabelecer uma relação dialética entre os conceitos de técnica e criatividade. Por meio do pensamento

benjaminiano, buscamos compreender a importância da técnica e da imaginação para o caráter transformador da arte.

Inicialmente trabalharemos o conceito de *refuncionalização* da arte e suas duas condições: 1) superar a oposição entre público e autor e 2) superar a oposição entre técnica e conteúdo. Em seguida, refletiremos sobre as duas maneiras de utilização da técnica: a *conservadora*, desvinculada da sua função social, e a *emancipatória*, que serve de instrumento para a experiência humana. Posteriormente, discutiremos de que maneira o cinema se coloca a serviço da refuncionalização da arte, quais elementos de sua estrutura auxiliam na aprendizagem do homem em relação à técnica. Em seguida, refletiremos sobre os novos aparelhos automáticos e suas transformações na relação homem/técnica. Por fim, trabalharemos os conceitos de criatividade e imaginação, articulando as reflexões de Lev Vigotsky e Fayga Ostrower às ideias de Benjamin.

O segundo capítulo tem como finalidade abordar o campo de convergência entre cinema/audiovisual e educação, num esforço de trazer algumas contribuições para o debate das experiências e propostas metodológicas existentes, delimitando o campo do ensino do cinema/audiovisual que aqui nos dispomos a estudar. Para tanto, o capítulo percorre um caminho que se inicia com a pedagogia do cinema, mediante os autores que defendem a existência de uma dimensão pedagógica intrínseca ao próprio cinema. Essa pedagogia inicialmente se manifesta nos processos de formação da linguagem cinematográfica ao longo do século, mas também na chamada *pedagogia dos cineastas*.

Em segundo lugar, identificaremos as diferentes formas e funções atribuídas ao audiovisual na escola, desde a cinematografia educativa do início do século XX, até o atual uso do audiovisual como conteúdo auxiliar das disciplinas escolares. Como veremos, o audiovisual está na escola há bastante tempo, porém a reflexão sobre a possibilidade de ensiná-lo a partir de conteúdos e linguagens próprios é ainda uma experiência recente.

Em seguida, discutiremos as experiências de ensino do audiovisual que ocorrem em espaços educativos fora do âmbito escolar, isto é, a partir das universidades, dos movimentos sociais e das ONGs. Que trajetórias o ensino do cinema e do audiovisual assumiram para chegar até a atual entrada nas escolas?

Finalmente, buscamos caracterizar o que estudamos, assim como lhe dar um nome de modo a especificar o que queremos dizer ao enunciar: ensino do cinema/audiovisual. Que abordagens valorizar e aprofundar dentro desse campo?

Após essa contextualização, abordaremos alguns apontamentos levantados pelo movimento da arte-educação que podem contribuir para uma reflexão sobre o ensino do audiovisual e, em seguida, trabalharemos as questões próprias a este ensino. Teremos como principal interlocutor o cineasta, crítico e professor de cinema Alain Bergala e seu livro *A hipótese-cinema*, resultante das reflexões sobre a experiência de introduzir o cinema nas escolas francesas a partir de 1995. Discutiremos temas como análise filmica e análise criativa, a relação entre processo e produto na qualidade e exibição do material produzido, a criação individual e a criação coletiva, a importância de conhecer os equipamentos, a delimitação de regras para a criação, a pedagogia do fragmento, entre outras questões.

No terceiro capítulo, apresentaremos as reflexões sobre as experiências observadas em campo que podem ser desmembradas em três ações: 1) observação das aulas de dois cursos de audiovisual dentro de escolas; 2) relato da oficina experimental de audiovisual oferecida com o intuito de problematizar as questões levantadas pela pesquisa; e 3) compilação de exercícios que trabalham a técnica e a criatividade.

Em paralelo à pesquisa teórica, desenvolvi um trabalho de campo em duas escolas cariocas que oferecem curso de audiovisual para seus alunos: a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ) e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Durante um ano, as aulas de audiovisual dessas escolas foram observadas na busca de compreender como podemos trabalhar a relação da técnica com a criatividade na prática.

A escolha das escolas não foi aleatória. A EPSJV é uma escola de ensino médio e formação técnica adepta da politecnia. Utilizam um currículo em que os conhecimentos da formação geral estão integrados ao conhecimento específico para o exercício profissional: “Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas” (EPSJV, 2005). O curso de audiovisual está inserido na grade curricular

como uma das habilidades da disciplina de artes. É uma experiência especialmente interessante para se pensar a questão da técnica, pois já existe no currículo pedagógico da escola toda uma reflexão a respeito desta matéria. No CAp da UFRJ, a *Escola de Cinema* é um projeto extracurricular do grupo de pesquisa e extensão CINEAD (Cinema para Aprender e Desaprender). O grupo faz reuniões semanais para discutir temas relacionados ao cinema e à educação e tem como integrantes pesquisadores de diversas áreas e professores de outros colégios. Além desses encontros, os professores da *Escola de Cinema* se reúnem uma vez por semana para planejar conjuntamente as atividades. A possibilidade de acompanhar todo o processo, desde as discussões teóricas e o planejamento do curso até as aulas práticas, tornou essa experiência bastante enriquecedora para a pesquisa.

Além das observações das aulas de audiovisual, realizei entrevistas sobre o ensino do audiovisual com Zeca Ferreira (professor e coordenador do curso de audiovisual da EPSJV), Adriana Fresquet (professora da Faculdade de Educação e coordenadora da Escola de Cinema do CAp e do grupo de pesquisa CINEAD), João Luiz Leocádio (professor de cinema da UFF e membro da comissão de criação do curso de Licenciatura em Cinema da UFF), Bete Bullara (CINEDUC – entidade pioneira na área, com mais de 40 anos de existência) e Ana Dillon (coordenadora e professora do projeto *Imagens em Movimento*, que oferece aulas de audiovisual para dez escolas públicas municipais. O projeto faz parte do grupo *Cinema Cem anos de Juventude*, ligado à cinemateca francesa e coordenado por Alain Bergala). As entrevistas com Zeca Ferreira e Adriana Fresquet se encontram inseridas no debate sobre as duas escolas, e as entrevistas de Bete Bullara, Ana Dillon e João Luiz Leocádio são apontadas nas discussões travadas no segundo capítulo.

Em seguida, apresentarei um relato reflexivo sobre a experiência da oficina de audiovisual que realizei, já nos últimos meses de pesquisa, com a intenção de colocar em prática as questões aqui trabalhadas. A oficina ocorreu na Vila de Dois Rios (Ilha Grande/RJ) e teve a duração de nove dias. Ao relatório dessa experiência somam-se o plano de aulas e os exercícios trabalhados com os alunos.

Por fim, realizei uma compilação de exercícios observados nas aulas das escolas, em livros de cinema e educação, palestras, sites e filmes. Todos trabalham de alguma maneira a questão principal levantada por esta pesquisa: a relação entre técnica e criatividade.

REFLEXÕES SOBRE TÉCNICA E CRIATIVIDADE

A tensão entre técnica e criatividade está presente no ensino das diversas artes. Podemos perceber na dança, na música e nas artes visuais cursos e artistas que privilegiam o trabalho técnico e dominam perfeitamente a linguagem dentro dos padrões já estabelecidos pela tradição artística. Ao mesmo tempo, existem cursos que veem no conhecimento e na perfeição técnica uma formatação e, contrários a isso, buscam a livre expressão e a liberdade de criação do aluno.

Essa questão também se apresenta no ensino do audiovisual só que acrescida de um diferencial específico relacionado às artes tecnológicas. No audiovisual, a palavra técnica ganha duplo significado: além de ser relacionada ao conhecimento específico da linguagem, refere-se também ao conhecimento do aparelho, de suas funções e possibilidades.

Grande parte dos cursos de audiovisual oferecidos por ONGs e oficinas livres estabelece esta relação dicotômica entre criatividade e técnica. Aqueles que têm como objetivo principal a inserção do aluno no mercado de trabalho acabam dando um enfoque maior à utilização dos equipamentos e privilegiando o ensino da linguagem-padrão, seguindo a demanda apresentada pelo mercado. Já os cursos que pretendem desenvolver a criatividade do aluno trabalham as diferentes possibilidades de se expressar por meio do audiovisual, mas, apesar de abordarem a linguagem de forma ampla, acabam se descuidando do ensino dos instrumentos técnicos, do contato consciente do aluno com o aparelho.

O que pretendemos, neste capítulo, é pensar formas de trabalhar dialeticamente a relação entre técnica e criatividade, fugindo do estereótipo de oposição. Para isso, nos apoiaremos nas reflexões de Walter Benjamin sobre as possíveis relações que o homem pode estabelecer com o mundo a partir de sua relação com a técnica. Benjamin nos ajuda a responder de que maneira a interação técnica pode se dar de forma criativa, e qual a urgência desse tipo de interação. Suas proposições dialogam intimamente com as questões específicas do ensino do audiovisual, objeto desta pesquisa. Dessa forma, ao longo do capítulo, várias pontes serão construídas, apontando discussões que aprofundaremos nos capítulos seguintes.

Iniciaremos abordando o conceito benjaminiano de técnica dentro da necessidade de refuncionalização do aparelho produtivo. Em

seguida, trabalharemos as condições necessárias à refuncionalização proposta pelo autor: 1) superar a oposição entre público e autor e 2) superar a oposição entre técnica e conteúdo. Abordaremos, então, o caso específico da linguagem cinematográfica para compreender por que o cinema refuncionaliza. Depois, trabalharemos as modificações tecnológicas atuais, buscando identificar de que maneira elas se relacionam às questões já problematizadas, o que se transforma na relação do homem com o mundo a partir dos novos aparelhos automáticos. Por fim, iremos abordar os conceitos de imaginação e criação, verificando de que maneira estão ligados à experiência e como podemos estabelecer a relação dialética proposta entre técnica e criatividade. Para isso, nos apoiaremos nos pensamentos de Lev Vigotski e Fayga Ostrower, dialogando com as discussões levantadas por Benjamin.

O HOMEM E A TÉCNICA – TRANSFORMAR A TÉCNICA PARA TRANSFORMAR O MUNDO

Diversos pontos de partida podem ser utilizados para tratar da relação entre o homem e a técnica. Com relação às artes e ao cinema, a obra de Walter Benjamin é um ponto de inflexão na abordagem do fenômeno técnico. Partindo do referencial de Benjamin, podemos traçar interlocuções com outros autores que se debruçaram sobre a problemática do homem, da técnica e da criatividade. Suas reflexões trazem outros questionamentos, ampliando, assim, as formulações teóricas que poderão ser apropriadas para tratar o caso específico do ensino do cinema e do audiovisual.

No texto “O autor como produtor”, Walter Benjamin (1994d) problematiza as relações que os artistas e suas obras estabelecem com os meios de produção. Tomando a literatura como exemplo, o autor foge do estereótipo de contraste entre forma e conteúdo e busca um tratamento dialético para a questão da qualidade da obra de arte e de sua tendência política.

Quando a crítica materialista abordava uma obra, perguntava como ela se vinculava às relações sociais de produção da época. “É compatível com elas, e portanto reacionária, ou visa sua transformação e portanto é revolucionária?” (BENJAMIN, 1994, p. 122). Benjamin considera a pergunta materialista importante, mas difícil

de ser respondida e, por isso, propõe “uma pergunta mais imediata, mais modesta, de vôo mais curto”: como a obra se situa dentro das relações artísticas de produção? No caso, Benjamim está tratando de literatura, mas poderíamos fazer a mesma pergunta para as produções audiovisuais: de que forma o filme se situa dentro das relações cinematográficas de produção?

O autor defende que uma obra para ser verdadeiramente revolucionária deve, antes de mais nada, transformar sua própria técnica, ou seja, sua forma de realização e recepção. Mais importante do que ter um discurso revolucionário é que a obra utilize uma estética transformadora, que a direcione para formas mais coletivas de produção e difusão.

Benjamin justifica sua posição ressaltando que o aparelho burguês de produção é capaz de absorver uma grande quantidade de obras de arte com conteúdos revolucionários sem que elas ofereçam qualquer perigo à estrutura social. A fotografia, por exemplo, dependendo da técnica utilizada pelo fotógrafo, pode transfigurar a realidade de tal forma que imagens que em princípio suscitariam uma crítica social acabam enaltecedo a beleza do mundo.

[A fotografia] se torna cada vez mais matizada, cada vez mais moderna, e o resultado é que ela não pode mais fotografar cortiços ou montes de lixo sem transfigurá-los. Ela não pode dizer, de uma barragem ou de uma fábrica de cabos, outra coisa senão: o mundo é belo. [...] ela conseguiu transformar a própria miséria em objeto de fruição, ao captá-la segundo modismos mais aperfeiçoados. (BENJAMIN, 1994, p. 129)

O aparelho de produção burguês transforma a arte política em objeto de contemplação e a partir dela reinventa o mundo sem modificá-lo verdadeiramente. Por isso, Benjamin (1994, p. 128) defende a necessidade de transformar esse aparelho de produção, de refuncionalizá-lo: “abastecer um aparelho produtivo sem ao mesmo tempo modificá-lo, na medida do possível, seria um procedimento altamente questionável mesmo que os materiais fornecidos tivessem uma aparência revolucionária”.

Pensando a produção audiovisual contemporânea a partir das reflexões de Benjamin, é possível perceber como em larga escala o aparelho de produção continua sendo abastecido sem grandes

transformações estéticas. A chamada revolução tecnológica barateou os equipamentos automáticos, permitiu uma ampliação do acesso a filmadoras e a programas de edição de vídeo e multiplicou os *sites* de *downloads* de filmes e os de exibição como o *Youtube*. No entanto, a maioria dos filmes baixados ou a que se assiste *online* continuam sendo os mesmos que estão nos cinemas comerciais, nas prateleiras de videolocadoras e nos canais de televisão aberta e fechada; a maioria das fotografias produzidas com as câmeras dos aparelhos portáteis apresenta o mesmo enquadramento, os mesmos sorrisos e *flashes*. Aqui compartilhamos da observação de Zeca Ferreira e Gregório Albuquerque:

Ainda que esse jovem contemporâneo tenha à sua disposição uma videoteca virtual, pela internet, que faria pasmar o mais aplicado dos cinéfilos de ontem [...], não são outros os filmes majoritariamente procurados e baixados que as mesmas grandes produções que dominam o mercado dos cinemas e da TV. [...] A relação estabelecida entre o espectador e os filmes se mantém de submissão a um espetáculo conformista e calcado em valores de uma ideologia dominante. O cinema é uma porta de escape de um mundo sufocante, opressivo, mas sem jamais trabalhar na construção de uma consciência transformadora desse estado de coisas. [...] [Por] mais que se alardeie uma “revolução digital” [...], as estruturas de poder que sustentam o universo da comunicação de massa seguem seu caminho sem grandes abalos. (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 271)

A refuncionalização do aparelho produtivo, conceito criado por Brecht e apropriado por Benjamin, se caracteriza pela transformação da maneira de produzir arte. As formas e os instrumentos utilizados na produção artística são modificados com o intuito de libertar os meios de produção da posse de um grupo reduzido e colocá-los a serviço da luta de classes. A refuncionalização da arte se dá a partir de duas condições: a superação da oposição entre público e autor e a superação da oposição entre técnica e conteúdo (BENJAMIN, 1994, p. 127, 130). Trabalharemos, agora, a primeira condição: o fim da oposição entre público e autor.

SUPERAR A OPOSIÇÃO ENTRE PÚBLICO E AUTOR

Para que a obra possa transformar o aparelho produtivo é necessário “um comportamento prescritivo, pedagógico” (BENJAMIN, 1994, p. 132), por parte do artista. Ele deve ajudar a diminuir a distinção convencional entre autor e público, transformando todo espectador em colaborador. Quanto mais consumidores forem levados à produção, mais evoluído será o aparelho produtivo. A produção intelectual não deve mais ser compartmentalizada em competências específicas. Com isso, acabam-se as barreiras entre produção material e intelectual e criam-se condições para que os trabalhadores reflitam e se expressem a respeito de seus trabalhos e suas questões.

Nesse sentido, Benjamin traz a fala de Tetriakov a respeito da imprensa soviética:

Como especialista – se não numa área de saber, pelo menos no cargo em que exerce suas funções –, ele tem acesso à condição de autor. O próprio mundo do trabalho toma a palavra. A capacidade de descrever este mundo passa a fazer parte das qualificações exigidas para a execução do trabalho. O direito de exercer a profissão literária não mais se funda na formação especializada, e sim numa formação política, e com isso transforma-se em direito de todos (TETRIAKOV apud BENJAMIN, 1994, p. 124).

Dialogando com Benjamin por meio do texto *O Cineasta como produtor*, Alvarenga e Sotomaior destacam que essa possibilidade de o jornal receber contribuições do próprio leitor, somando as opiniões de profissionais variados, transforma seu texto em uma produção coletiva e política. Diante dessa nova produção, o público não teria mais uma relação de distanciamento com o texto, como tinha quando o considerava uma obra. “Pelo contrário, cada leitor passaria a se ver potencialmente como escritor” (ALVARENGA; SOTOMAIOR, 2008, p. 48).

Essa configuração política da produção artística é especialmente interessante para pensarmos a importância do ensino do audiovisual dentro das escolas, uma vez que ele não objetiva a formação de cineastas especialistas, mas sim a ampliação da possibilidade de os alunos se expressarem criticamente a partir dessa linguagem.

É importante refletir também de que maneira podemos relacionar os efeitos desse jornal coletivo e politécnico ao cinema. A ideia do leitor que se vê potencialmente como escritor pode ser transferida ao espectador que se vê potencialmente como cineasta? Como conseguíramos transpor isso ao cinema? Alain Bergala traz uma contribuição neste sentido quando propõe uma análise filmica criativa. Tal análise consiste em mostrar o filme aos alunos de forma que refletam sobre as escolhas e não escolhas do diretor, imaginando de que maneira poderia ser diferente se eles fossem os diretores. Voltaremos a esse ponto no próximo capítulo, em que trabalharemos mais a fundo sua proposta de pedagogia da criação.

Alvarenga afirma que essa participação do espectador deve ser também uma preocupação do próprio cineasta, fazer com que o efeito de reflexão que o seu filme provoca no público dure para além do tempo de exibição. Ou seja, o filme deve extrapolar o espaço da sala de cinema, e ser discutido nas ruas, nas escolas, nos bares.

Quando o cineasta [levar] em conta que o sentido de seu filme deveria se completar nesse momento posterior à contemplação, o processo de realização cinematográfica implicaria um diálogo direto ou indireto com seus possíveis receptores. Eis porque os espectadores teriam uma participação mais ativa, e o filme se tornaria, por isso, uma forma de arte por natureza política. (ALVARENGA; SOTOMAIOR, 2008, p. 52)

O autor deve direcionar sua produção para a educação dos homens, para que sua obra exerça uma função organizadora. Ele passa a ser um instrumento da produção política, a importância do seu produto não está na relevância enquanto obra, mas nas ações que desperta no espectador. Este imperativo benjaminiano, sublinhado por Carolina Araújo, vem da influência que Platão exerceu em Benjamin: “É notável também como esses caminhos platônicos levam Benjamin à conclusão, também platônica, de que o papel do autor é educativo. A função do autor é formar outros autores, é dissolver a função de si próprio no coletivo” (ARAÚJO, 2009, p. 273). As marcas dessa influência platônica, trabalhada densamente por Araújo no texto *O autor como produtor: reflexos da técnica platônica em Walter Benjamin*, podem ser identificadas na referência de Benjamin à expulsão dos poetas: “O estado soviético não expulsará

os poetas, como o platônico, mas lhe atribuirá tarefas incompatíveis com o projeto de ostentar em novas ‘obras-primas’ a pseudorriqueza da personalidade criadora” (BENJAMIN, 1994, p. 131). O autor deve ajudar a promover as condições que possibilitem ao público ter uma relação ativa com a obra.

Essa nova relação que o espectador vai desenvolver com a obra se dá, segundo Benjamin, a partir do declínio da aura da obra de arte. A crise da aura vai possibilitar uma nova forma de recepção da arte.

No ensaio *A obra de arte na era da reproducibilidade técnica*, escrito em 1936, Benjamin aprofunda a reflexão sobre a perda da aura trabalhada anteriormente em 1931, no ensaio *Pequena história da fotografia*. O autor identifica as transformações causadas no estatuto da arte a partir das novas técnicas de reprodução artística, e como essas transformações alteram a relação do público com a obra.

O que é aura? É uma figura singular composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja. [...] Mas fazer as coisas se aproximarem de nós, ou antes, das massas, é uma tendência tão apaixonada do homem contemporâneo quanto a superação do caráter único das coisas, em cada situação, através de sua reprodução (BENJAMIN, 1994, p. 101).

A reproducibilidade técnica faz desaparecer a autoridade da obra e seu peso tradicional. Embora mantenha seu conteúdo, desvaloriza o que a obra guarda de autenticidade, relacionada ao “aqui e agora”. Esse processo é identificado como o declínio da aura. O caráter único da obra de arte é superado com a reprodução. Enquanto a imagem (original) guarda a unicidade e a durabilidade, a reprodução responde com a transitoriedade e repetibilidade.

Com a perda da aura, a obra de arte se emancipa da função ritualística e deixa de ser valorizada pelo culto, em que o que importava era a sua existência. Com isso, a obra de arte pode assumir uma função política e passa a ser valorizada pela sua exposição. Como afirma Benjamin (1994, p. 175), “à medida que a obra de arte se emancipa de seu ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas”.

A reflexão de Walter Benjamin (1994, p. 176) sobre a fotografia mais uma vez pode ser transposta para a análise do impacto do cinema no mundo das artes: “Muito se escreveu no passado sobre a

questão de saber se a fotografia era ou não arte, sem que se colocasse sequer a questão prévia de saber se a invenção da fotografia não havia alterado a própria natureza da arte.” A discussão proposta por Benjamin se refere ao fato de que não se deveria avaliar a natureza artística do cinema a partir dos referenciais teóricos e críticos consolidados no âmbito das demais artes, mas sim reconhecer que o cinema provoca profundas mudanças no estatuto da arte.

Uma delas é a possibilidade da recepção coletiva da obra, que corresponderia a uma característica revolucionária do cinema. A crescente difusão e a intensidade dos movimentos de massa fazem a obra ficar mais próxima ao público. A especificidade perceptiva desse novo meio de comunicação origina “uma afinidade estrutural entre as massas e o cinema” (HANSEN, 2004, p. 428). Segundo Benjamin (1994, p. 169), “o modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente”.

Diferentemente do espaço tradicional de exposição da pintura, destinado a poucos apreciadores, o cinema, novo espaço de exibição, pressupõe a presença das massas. “O decisivo aqui é que no cinema, mais que em qualquer outra arte, as reações do indivíduo, cuja soma constitui a reação coletiva do público, são condicionadas, desde o início, pelo caráter coletivo dessa reação” (BENJAMIN, 1994, p. 187). Sobre essa recepção coletiva, Carrière (2006, p. 13) faz o seguinte comentário: “posso decidir ver apenas parte de um filme; posso sair do cinema; ou posso ficar para ver o filme de novo. Mas não posso vê-lo mais devagar ou menos devagar do que as pessoas à minha volta. Estamos viajando no mesmo trem”.

Alvarenga e Sotomaior (2008, p. 51) destacam que, para Benjamin, as transformações provocadas pela reproduzibilidade técnica modificaram a função social da arte, “seja por propiciar uma recepção de um tipo específico (não mais elitizada, mas em massa), seja porque, enquanto tal promove uma reação coletiva também de tipo específico (não mais contemplativa, ritualística e aurática, mas geradora de consciência e discussão políticas)”.

Benjamin via o cinema como uma grande oportunidade de a arte estabelecer uma nova relação com as massas, seja por causa do declínio da aura e a consequente perda da função ritualística da arte, resultando na recepção coletiva do público; seja por outros motivos que trabalharemos adiante, como a possibilidade de desenvolver o

inconsciente ótico, a experiência de choque e a narração. Embora estabelecesse um olhar de otimismo em relação à nova arte, o autor não deixava de ter uma posição crítica a respeito das suas possíveis utilizações pelo fascismo.

No livro *Constelações*, Luciano Gatti comenta as críticas de Adorno ao otimismo ingênuo de Benjamin no ensaio *A obra de arte na era da sua reproduzibilidade técnica*. Para Gatti, Benjamin realmente teria sido ingênuo se confiasse nas condições que suscitarão a perda da aura da obra de arte como condições por si só revolucionárias. Mas Benjamin não acreditava que o fim da aura era suficiente para a transformação social da arte; negligenciá-lo, no entanto, era uma atitude conservadora. “Sua intenção não é rejeitar a aura tradicional como ideologia, como entende Adorno, mas mostrar que concepções estéticas que não reconhecem seu declínio colocam-se a serviço do fascismo” (GATTI, 2009, p. 268). No ensaio, Benjamin destaca que a concepção de obra de arte autêntica, com um valor único, está sempre relacionada, mesmo que remotamente, a um fundamento teológico. Diante das ameaças aos valores tradicionais que o advento da fotografia suscitou, o autor pôde perceber que as forças conservadoras reagiram na busca de uma arte pura, “com a doutrina da arte pela arte, que é no fundo uma teologia da arte” (BENJAMIN, 1994, p. 171), rejeitando, dessa forma, toda sua função social e sua determinação objetiva.

O conceito de aura estabelecido por Benjamin faz referência ao texto de Charles Baudelaire, intitulado *Perda da Auréola*. Nesta prosa, Baudelaire (apud BENJAMIN, 1997, p. 144) narra a situação do poeta moderno que, tentando se desviar do fluxo intenso dos carros e da multidão das ruas, deixa cair sua auréola na lama. Diante da escolha entre a sobrevivência e a auréola, o poeta prefere não correr o risco de ser atropelado e desiste de tentar reavê-la. Passado o susto, ele sente satisfação com sua nova condição de liberdade e chega a achar graça da possibilidade de outro poeta encontrar sua auréola, “um mau poeta qualquer a apanhará e se enfeitará com ela sem nenhum pudor”.

Martha D’Angelo comenta em seu livro *Arte, política e educação em Walter Benjamin* quanto custou caro a Baudelaire sua conivência com a destruição da aura, embora ela tenha sido necessária para torná-lo um poeta moderno. “A dessacralização da arte aurática tem um aspecto libertador, pois permitiu o rompimento com a postura

reverente que a antiga aura impunha, mas tem também um aspecto opressor, pois submete a arte à economia de mercado" (D'ANGELO, 2006, p. 74). Esta proposição nos leva à reflexão sobre quem foi que apanhou a auréola de Baudelaire e de que modo ela está sendo utilizada.

Hoje ainda podemos verificar a ligação proposta por Benjamin entre a manutenção da aura e as *forças sociais regressivas*. Se pensarmos na atual produção cinematográfica ligada ao capital, perceberemos que sua aura é restabelecida a partir de uma ideologia da técnica e do estrelismo, na qual a qualidade do filme está relacionada à utilização dos últimos avanços técnicos e à participação de atores famosos. Filme bom é aquele que possui cenários mirabolantes, efeitos visuais de última geração e nos permite contemplar as estrelas por meio de suas histórias espetaculares (ALVARENGA; SOTOMAIOR, 2008, p. 55).

Esta reflexão é importante para pensarmos o ensino da técnica dentro dos cursos de cinema e audiovisual. De que maneira o ensino da técnica pode ser utilizado não para criar uma nova aura no filme, mas, pelo contrário, para refuncionalizar o aparelho produtivo? Ou seja, quais as possibilidades de trabalhar a técnica para que seja uma ferramenta de ampliação do campo de experimentação, que possibilite repensar questões estéticas, sociais, políticas e culturais? Pretende-se aprofundar essa questão ao final deste capítulo. O que é importante ressaltar agora é que a utilização ideológica da técnica pelo capitalismo acaba restringindo o caráter transformador do cinema:

A esperança depositada por Benjamin [no] cinema [...] deu lugar à constatação de um cinema "contemplativo", no pior sentido do termo, do filme que é entregue pronto à admiração não participativa do espectador, que vai à sala de exibição para ver um espetáculo sensorial ou respirar a "aura" das "estrelas" presentes no *hic et nunc* da tela. Enfim, o cinema dentro do mundo capitalista se transformava cada vez mais no oposto daquilo que Benjamin pensara dele: numa arte extremamente aurálica! (ALVARENGA; SOTOMAIOR, 2008, p. 56)

Gatti (2009, p. 268-9) mostra que Benjamin analisa, já naquela época, como o fascismo, por meio da criação de uma aura artificial, a

falsa aparência, consegue transformar a “técnica mais avançada em instrumento de dominação das massas” e a partir de então apresenta “uma teoria da arte que não seja apropriável por forças sociais regressivas”.

A perda da aura a partir da reproduzibilidade técnica era apenas um primeiro passo que a arte dava no sentido de sua transformação social. O passo mais largo e mais decisivo talvez estivesse na relação que a obra estabeleceria com suas formas de produção, se utilizaria a técnica de maneira experimental ou não.

Voltamos nesse momento à questão de como refuncionalizar o aparelho produtivo, agora sob a perspectiva da segunda condição estabelecida por Benjamin: o fim da oposição entre técnica e conteúdo.

SUPERAR A OPOSIÇÃO ENTRE TÉCNICA E CONTEÚDO

Benjamin identifica dois tipos de utilização da técnica. A técnica desconectada das funções sociais e a técnica que possibilita ao homem a experimentação das relações com a natureza, que podemos encontrar no cinema. A superação da oposição entre técnica e conteúdo, condição traçada pelo autor para que ocorra a refuncionalização da arte, pode ser percebida no uso da técnica cinematográfica. Para entendermos melhor de que forma isso acontece é necessário nos debruçarmos primeiro sobre o uso retrógrado da técnica e suas consequências sociais.

O uso da técnica desvinculado das funções sociais

As inovações técnicas desvinculadas da exigência de uma nova ordem social são uma “forma encontrada pelo capitalismo de dominar o desenvolvimento das forças produtivas sem alterar as relações de produção” (GATTI, 2009, p. 270). O desenvolvimento técnico não produz melhorias na condição de vida, está desconectado de suas finalidades sociais. Dessa maneira, a aceleração dos instrumentos técnicos não estabelece uma interação harmônica com a sociedade e só consegue se justificar na guerra. “Somente a guerra permite mobilizar em sua totalidade os meios técnicos do presente, preservando as atuais relações de produção” (BENJAMIN apud GATTI, 2009, p. 271).

As relações de produção, baseadas na exploração da classe trabalhadora, se fundam na falsa concepção de que a dominação da natureza pelo trabalho do homem resultaria na libertação social. Ou seja, o trabalho fabril é visto como *salvador dos tempos modernos* e é legitimado, apesar das más condições que impõe aos operários. “O trabalho como será compreendido a partir de então acaba por se reduzir à exploração da natureza, que é assim, como satisfação ingênuas, contraposta à exploração do proletariado” (BENJAMIN apud GATTI, 2009, p. 273).

Benjamin identifica esta técnica que busca o domínio da natureza como primeira técnica e a situa dentro do desenvolvimento das forças produtivas no estágio em que a técnica se fundia com o ritual. A exploração do trabalho funciona como sacrifício em que o homem sucumbe às forças sociais que se apresentam como forças incontroláveis da natureza e vê no desenvolvimento técnico a possibilidade de libertação do domínio das condições naturais (GATTI, 2009, p. 275).

As reflexões feitas por Benjamin na década de 1930 podem ser repensadas em torno das atuais inovações tecnológicas do cinema. Apesar do barateamento e do avanço técnico de alguns equipamentos, não podemos pensar que tais inovações produzam por si só mudanças substanciais nas estruturas de poder da produção cinematográfica. Alvarenga e Sotomaior (2008, p. 58) destacam que “por um lado quanto mais progrediam as técnicas cinematográficas, mais se ampliavam os grandes estúdios, mais se complicavam as relações de trabalho entre diretores, produtores, roteiristas e técnicos”. A edição do filme, por exemplo, foi completamente transformada com o advento do computador. É inegável que a edição não linear trouxe facilidades para o trabalho do editor, no entanto, a produção foi se tornando cada vez mais acelerada e estressante.

Além da relação social de trabalho, o desenvolvimento técnico deve ser pensado também dentro da própria relação do homem com a máquina. Flusser nos ajuda a refletir sobre o automatismo do aparelho que limita a criatividade do realizador. A miniaturização dos equipamentos possibilitou sua difusão, mas ao mesmo tempo restrin-
giu as possibilidades de escolhas pessoais. Nós nos aprofundaremos nesta questão mais à frente, quando discutirmos sobre as novas tecnologias e o desenvolvimento do olhar do aluno. O importante agora é compreender de que maneira o uso não social da técnica aliena o

homem do seu trabalho e produz na sociedade moderna elementos que deflagram a crise da experiência.

Há muito o ser humano vive alienado de si mesmo. As riquezas materiais, os conhecimentos sobre o mundo e os meios técnicos de que hoje se dispõe em pouco alteram essa condição humana. Ao contrário, o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliená-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos. (OSTROWER, 1977, p. 8)

A vida urbana moderna, com suas inovações tecnológicas, suas aglomerações populacionais e seu trabalho industrializado, provoca nos moradores uma grande quantidade de choques. “O mover-se através do tráfego implicava uma série de choques e colisões para cada indivíduo. Nos cruzamentos perigosos, inervações fazem nos estremecer em rápidas seqüências, como descargas de uma bateria” (BENJAMIN, 1997, p. 124).

A necessidade de estar sempre alerta aos perigos da cidade produziu uma adaptação no sistema sensorial humano, transformando sua capacidade de desenvolver uma experiência.

O conceito de experiência em Benjamin pode ser entendido como “a conjunção na memória de certos conteúdos do passado individual com outros coletivos” (PALHARES, 2008, p. 78). No entanto, a memória se constitui apenas daqueles acontecimentos que não foram vividos conscientemente pelo sujeito.

A partir de um estudo de Freud, Benjamin (1997, p. 108, 110) destaca a incompatibilidade entre memória e consciência. O nosso organismo possui uma reserva própria de energia que é ameaçada por estímulos externos, os choques. O consciente serve de proteção contra esses estímulos destrutivos que recebemos do exterior, evitando que os choques se transformem em trauma. Essa proteção impede que os resíduos da memória sejam intensos e duradouros, se o processo que os imprime for trazido para a consciência. Ou seja, a consciência,

ao mesmo tempo que nos protege dos choques cada vez mais presentes na vida moderna, acaba prejudicando a existência de nossa memória e, por conseguinte, a produção de nossa experiência. “O fato de o choque ser assim amortecido e aparado pelo consciente emprestaria ao evento que o provoca o caráter de experiência vivida em sentido restrito. E, incorporando imediatamente este evento ao acervo das lembranças conscientes, o tornaria estéril para a experiência poética”.

Dessa forma Benjamin distingue o conceito de experiência do conceito de vivência. A experiência estaria ligada a eventos que foram sedimentados inconscientemente na nossa memória e que por algum motivo do presente são mobilizados e ressurgem, produzindo novos sentidos. Para que se realize uma experiência, é necessário que o tempo siga um ritmo desacelerado, sem colocar o passado como algo morto, *fechado a novas interpretações*. (PALHARES, 2008, p. 78).

Como o ritmo da vida moderna é veloz e os choques são constantes, a experiência é substituída pela vivência.

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. (BENJAMIN, 1997, p. 111).

A vivência do choque está presente no trabalho fabril. Diferentemente da experiência do trabalho artesanal, o operário na fábrica deve responder ao tempo externo à esteira de montagem. Sua eficiência não está em descobrir manualmente as possibilidades do material, criando e impregnando o objeto de sua maneira específica de produzir. O operário, diante da máquina, perde a referência do que está produzindo, não há criação porque não há experiência. “Transformado em autômato, o operário lida melhor com a máquina. Os mesmos gestos mecânicos são encontrados entre os transeuntes das ruas e as multidões que circulam nas grandes cidades” (D’ANGELO, 2006, p. 73). A grande quantidade de choques da vida moderna levou à crise da experiência.

Por ser sintomática, a crise da experiência pode ser percebida dentro da vida moderna de diferentes maneiras. O fim da arte de narrar é apenas um dos muitos acontecimentos de que Benjamin se utiliza para pensar sobre as transformações da modernidade.

Ao final da guerra, os soldados voltavam mudos dos campos de batalha, sem condições de falar sobre o que viveram, estavam pobres em experiências comunicáveis. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198). “Trauma, diz Freud, e choque, diz Benjamin, acarretam uma dupla incapacidade: a de lembrar e a de contar segundo uma ordem coerente e totalizadora, segundo uma certa ordem produtora de sentido” (GAGNEBIN, 2008, p. 60).

Ao se debruçar sobre essa dificuldade de comunicação, Benjamin identifica nas transformações das forças produtivas os fatores que explicam o desaparecimento da narração. Entre eles está a supervalorização da informação e o desenvolvimento do romance.

O ritmo agitado da vida moderna faz do tempo um elemento es-
casso. Paul Valéry (apud BENJAMIN, 1994, p. 206) descreve que “já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”. Diante dessa necessidade de consumo veloz, Benjamin destaca que a própria narrativa foi abreviada, dando lugar à informação. Enquanto a narração recorria ao miraculoso e evitava dar explicações para que o leitor pudesse interpretar a história livremente, a informação desvaloriza o saber que vem de longe: tudo tem de ser plausível, e os fatos já chegam explicados. Na narrativa, as histórias eram *germinativas*, produziam reflexões por um longo tempo:

“o saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras es-
tranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata”. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

A experiência fundadora da narrativa não precisa necessariamente ser próxima do leitor, ela pode recorrer à experiência coletiva. Essa é uma das características que demarcam sua diferença em relação à informação e ao romance, e que explicam de certa maneira por que ela não encontra mais lugar na modernidade.

A grande dificuldade da narrativa resulta do isolamento do indivíduo, pois, como ressaltou Benjamin, “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”. Por isso mesmo, é precisamente da análise das determinações históricas da experiência que podemos extrair conclusões sobre suas dificuldades em nossa época. As divisões que fomentam diferentes culturas entre classes e entre gerações, o ritmo cada vez mais rápido do desenvolvimento técnico e o caráter fragmentário do trabalho industrial se opõem ao ritmo artesanal da experiência humana. Paradoxalmente, a distância entre as pessoas parece aumentar na mesma proporção em que se inventam meios de comunicação capazes de aproximar-las. (D'ANGELO, 2006, p. 39)

A privacidade e a individualidade são marcas da vida moderna que podem ser percebidas na estrutura do romance, por meio de sua leitura solitária e da tentativa de explicar o *sentido da vida* pelo sentido de uma vida. “Ao integrar o processo da vida social na vida de uma pessoa, ele justifica de modo extremamente frágil as leis que determinam tal processo. A legitimação dessas leis não tem nada a ver com a realidade” (BENJAMIN, 1994, p. 202).

Apesar de a origem do romance remontar à Antiguidade, só com a chegada da burguesia ao poder ele encontrou as condições favoráveis ao seu desenvolvimento. O fim do trabalho artesanal e a implementação da linha de montagem modificaram a experiência humana e a maneira de comunicar tais experiências:

O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos nas experiências do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito). (BENJAMIN, 1994, p. 220)

Diante da pobreza de experiência, Benjamin (1994, p. 118) propõe um novo conceito de barbárie. Um conceito positivo que motive os “bárbaros” a seguir em frente, contentando-se com pouco. A busca não

é mais por novas experiências, mas sim por libertar-se de todas elas, um mundo em que possamos mostrar quão grande é nossa pobreza interna e externa na esperança de que isso resulte em algo decente.

Algumas das melhores cabeças já começaram a ajustar-se a essas coisas. Sua característica é uma desilusão radical com o século e ao mesmo tempo uma total fidelidade a esse século. [...] rejeitam a imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época. (BENJAMIN, 1994, p. 116)

A busca voraz pelo atual deixou o homem cansado, na tentativa de devorar tudo ficou saciado e exausto, atôntito em sua rotina. Em vez de se concentrar na busca de algo simples e grandioso, ele empeñhou todas as *peças do patrimônio humano em troca da moeda miúda do atual*. À noite, quando o sono vem pôr fim ao cansaço da manhã, o sonho abre espaço para a realização da “existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças” (BENJAMIN, 1994, p. 118). O homem contemporâneo, por meio dos sonhos, pode clarear o já tão apagado sentido de sua existência. As histórias do camundongo Mickey são como um desses sonhos, nelas:

a natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como uma gôndola de balão. (BENJAMIN, 1994, p. 119)

O cinema se mostra uma arte especialmente importante para a reelaboração de novas experiências.

A técnica como experimentação da realidade

Entender o estado de autoalienação que a sociedade atingiu e como o cinema, a partir do contato criativo com a técnica, pode produzir uma nova relação do homem com o mundo é fundamental para pensarmos o atual papel do ensino do audiovisual. Podemos verificar ainda hoje a crise de experiência anunciada por Benjamin? Como podemos mediar o contato do aluno com o audiovisual de forma a potencializar essa restauração da experiência?

Para buscar uma resposta, é importante compreender de que maneira se configura essa nova concepção de técnica. A primeira técnica, como vimos, está desconectada de suas funções sociais, não estabelece nenhuma melhoria na vida humana, pelo contrário, produz a guerra, a alienação do homem e a vivência dos choques. A segunda técnica é orientada pelas finalidades da vida social, por meio dela o homem experimenta as possíveis relações que pode estabelecer com a natureza e não apenas tenta dominá-la. O reconhecimento da variedade de maneiras pelas quais pode ocorrer essa relação possibilita não só compreender os mecanismos que atuam nela como transformá-los e aperfeiçoá-los (GATTI, 2009, p. 276).

O homem, procurando sobreviver e agindo, ao transformar a natureza se transforma também. E o homem não somente percebe as transformações como sobretudo nelas se percebe. A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e transformação que afeta a própria condição humana, bem como os contextos culturais. (OSTROWER, 1977, p. 12)

A partir dessa compreensão, buscaremos refletir sobre o papel de destaque do cinema na refuncionalização e, em seguida, sobre os desafios do ensino do audiovisual nas escolas.

POR QUE O CINEMA REFUNCIONALIZA?

A interação do homem com o mundo a partir do cinema se mostra transformadora da realidade principalmente por dois motivos: 1) a relação de dominação entre homem e técnica é modificada pela representação humana diante do aparelho; 2) a relação que o homem estabelece com o mundo se transforma pelos recursos da técnica cinematográfica. Por meio da montagem, das lentes e da pausa, o cinema desautomatiza nosso olhar para a realidade.

Relação homem x técnica

Segundo Benjamin, os homens são alienados de sua dignidade diante dos aparelhos da fábrica, mas reassumem sua dignidade diante dos aparelhos do cinema. Essa questão é trabalhada em relação aos atores de cinema que representam diante de um aparelho. O teste de filmagem para a escolha do elenco é comparado com as provas mecânicas a que são submetidos os operários pelo processo do trabalho, principalmente depois da introdução na cadeia de montagem. A relação das massas com o aparelho é projetada simetricamente na relação entre o ator e a câmera. A representação da vitória obtida pelo ator sobre o equipamento faz parte do aprendizado das massas em relação à possibilidade de vitória sobre os instrumentos que exercem o domínio das suas ações nas fábricas.

Representar à luz dos refletores e ao mesmo tempo atender às exigências do microfone é uma prova extremamente rigorosa. Ser aprovado neste teste significa para o ator conservar sua dignidade humana diante do aparelho. O interesse desse desempenho é imenso. Porque é diante de um aparelho que a esmagadora maioria dos cidadãos precisa alienar-se de sua humanidade, nos balcões e nas fábricas, durante o dia de trabalho. À noite, as mesmas massas enchem os cinemas para assistirem à vingança que o intérprete executa em nome delas, na medida em que o ator não somente afirma diante do aparelho sua humanidade (ou o que aparece como tal aos olhos dos espectadores), como coloca esse aparelho a serviço do seu próprio triunfo. (BENJAMIN, 1994, p. 179)

O intérprete diante do aparelho tem consciência do grande público que atingirá, “sabe, quando está diante da câmera, que sua relação é em última instância com a massa. É ela que vai controlá-lo”. A utilização política que este controle poderia ter é bloqueada pelo uso capitalista do cinema. O culto ao estrelato põe abaixo o caráter revolucionário que a relação ator público poderia estabelecer. O cinema deveria dar ao homem a possibilidade de se ver representado. Isso aconteceria pelo fato de o ator poder ser qualquer pessoa, já que os recursos de gravação e montagem ampliam a possibilidade de atuação. No entanto, “a exploração capitalista do cinema impede a concretização da aspiração legítima do homem moderno de ver-se reproduzido” (BENJAMIN, 1994: 180, 184).

O encontro do homem com o cinema é um reencontro com o mundo tecnificado que parece dominá-lo, porém um reencontro mediado por uma arte que se põe a serviço do aprendizado humano sobre o mundo que o cerca.

Nesse mundo industrial, a técnica aparece emancipada de todas as suas formas rituais e assume uma certa autonomia em relação à vontade humana. A arte pré-histórica era uma arte ritualizada com funções práticas relacionadas ao ensinamento do ritual ou ao próprio culto. “Os temas eram o homem e seu meio, copiados segundo as exigências de uma sociedade cuja técnica se fundia inteiramente com o ritual.” A técnica na sociedade moderna se emancipa completamente do ritual e se confronta com o mundo por meio das guerras. O homem, já sem o controle da sua invenção, se vê obrigado a aprender novamente. O cinema irá auxiliá-lo no conhecimento da técnica:

Mais uma vez, a arte põe-se a serviço desse aprendizado. Isso se aplica, em primeira instância, ao cinema. O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. (BENJAMIN, 1994, p. 174)

Para Benjamin (1994), o cinema serve não apenas para representar a si próprio, mas principalmente para representar o mundo. Daí o papel *pedagógico* do cinema, que exercita a relação dos homens com os aparelhos técnicos. Não se trata de refutar a técnica como um aprisionamento do homem na arte, mas reconhecer que o próprio significado do humano sofre a interferência dos objetos que o cercam

e, a partir disso, buscar restabelecer a dignidade humana em relação à técnica. A técnica não deve criar a ilusão do real: o real desprovido de mediações técnicas é que seria verdadeiramente ilusório. Ao transformar a relação do homem com a técnica, o cinema transforma também a relação do homem com o mundo.

Uma das funções mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. (BENJAMIN, 1994, p. 189)

Relação homem x mundo

O cinema abre a possibilidade de o homem experimentar o mundo de outras formas. Por meio dos seus aparelhos tecnológicos, permite ver o que não era visto a olho nu, mostra ao homem o que apenas seu cérebro via.

a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. Percebemos em geral o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude na exata fração de segundo em que ele dá o passo. (BENJAMIN, 1994, p. 94)

Imaginamos o exato momento do passo porque sabemos de sua existência. A câmera traz para o consciente o que antes somente o nosso inconsciente via por meio da imaginação. Com a câmera, podemos ver pequenas partículas antes imperceptíveis. Ela nos permite ter a sensação de ampliação do espaço a partir de suas lentes, de esticar ou encurtar a imagem a partir do enquadramento. Podemos fazer o tempo passar mais devagar utilizando a câmera lenta. Mediante o cinema, percebemos os vários condicionamentos que determinam nossa existência e ao mesmo tempo ele nos dá a possibilidade de experimentar a liberdade por meio de sua arte (BENJAMIN, 1994, p. 189).

Aqui intervém a câmera com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ele nos abre a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. (BENJAMIN, 1994, p. 189)

Ao mesmo tempo que a câmera possibilita despertar o inconsciente ótico e desautomatizar o olhar que temos do mundo, ela pode também ser utilizada de maneira conservadora e apenas reproduzir uma *cópia servil da realidade*.

A representação do mundo pela reprodução de uma imagem técnica cria a ilusão do real. Vilém Flusser (2002, p. 15) destaca que esta ilusão não ocorria nas imagens tradicionais por elas serem produzidas por um agente humano. Há um agente humano que se coloca entre a imagem tradicional e seu significado: elabora os símbolos na sua cabeça e, a partir do seu próprio corpo, reproduz as imagens no mundo. Nas imagens técnicas, o agente humano está munido de um complexo aparelho que parece não interferir no significado da imagem, é visto como um canal pelo qual a imagem passa sem sofrer modificações. Isto acontece porque é difícil penetrar no interior do aparelho. Quem vê apenas o que entra e sai do aparelho vê o canal e não o que se processa no seu interior.

O caráter aparentemente não simbólico, objetivo, das imagens técnicas faz com que seu observador as olhe como se fossem janelas, e não imagens. O observador confia nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos. Quando critica as imagens técnicas (se é que as critica), não o faz enquanto imagens, mas enquanto visões do mundo. (FLUSSER, 2002, p.14)

Brecht (apud BENJAMIN, 1994, p. 106) problematiza a questão da representação do real pela arte. As fotos não dão conta de mostrar as relações sociais por trás da aparência. Para o autor, “menos que nunca a simples reprodução da realidade consegue dizer algo sobre a realidade. [...] É preciso, pois, construir alguma coisa, algo de artificial, de fabricado”.

Benjamin (1994) chama a atenção para essa questão ao colocar que no *set* de filmagem a visão do real é produzida pela lente da câmera e não pelo olho humano. No estúdio, a presença do aparelho é tão intensa que observar uma gravação sem a intervenção técnica, a olho nu, é ver um emaranhado de equipamentos que produzem um ambiente artificial. A visão do real só seria possível por meio da intermediação técnica.

Não existe durante a filmagem um único ponto de observação que nos permita excluir do nosso campo visual as câmeras, os aparelhos de iluminação, os assistentes e outros objetos alheios à cena. Essa exclusão somente seria possível se a pupila do observador coincidisse com a objetiva do aparelho. (BENJAMIN, 1994, p. 186)

Diferenciando os trabalhos do pintor e do cinegrafista, Benjamim explica a possibilidade que a câmera abre para uma melhor compreensão da realidade:

O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade. As imagens que cada um produz são, por isso, essencialmente diferentes. A imagem do pintor é total, a do operador é composta de inúmeros fragmentos, que se recompõem segundo novas leis. Assim a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. (BENJAMIN, 1994, p. 187)

Esta possibilidade de ver o mundo de outra forma não se restringe à câmera, está presente no cinema como um todo. A montagem do filme, a escolha dos enquadramentos e os demais elementos da linguagem cinematográfica podem chamar nossa atenção para detalhes do real que normalmente passam despercebidos. Essa outra maneira de experimentar a vida, de forma transfigurada, produz no homem a

compreensão de que outras realidades são possíveis, ou seja, de que o mundo pode ser transformado.

As transformações que a experiência do cinema causa no aparelho perceptivo auxiliam o homem a se confrontar com os perigos existenciais do mundo contemporâneo. São metamorfoses que exigem uma percepção alerta do espectador diante da velocidade das imagens, do passante diante do fluxo de carros e da humanidade diante das transformações sociais (BENJAMIN, 1994, p. 192).

A imagem do cinema, diferentemente da imagem de um quadro, está em constante movimento, o que impede que o espectador tenha uma postura contemplativa.

Mas o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma. Ela não pode ser fixada, nem como um quadro nem como algo de real. A associação de idéias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança da imagem. Nisso se baseia o efeito de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda. (BENJAMIN, 1994, p. 192)

Benjamin identificou no cinema a possibilidade de estabelecer uma relação emancipatória com a técnica. Por meio de sua linguagem artística, o cinema permitiria ao homem experimentar outros usos da técnica diferentes do uso opressor vivenciado na modernidade. Hoje podemos problematizar de que maneira os novos equipamentos contribuem para a refuncionalização da arte defendida por Benjamin ou a prejudicam. Quais são as modificações na relação homem/técnica que as inovações tecnológicas operam?

OS NOVOS AUTOMÁTICOS – DE QUE MANEIRA O HOMEM OLHA PELO APARELHO?

Na palestra de um cineasta, em Los Angeles, há dois ou três anos, alguém me fez a pergunta de sempre: o “progresso técnico” tem sido bom para o cinema? Resultará na transformação? Eu me divirto inventando uma história em que alguém pergunta a Flaubert se a substituição da pena de ganso pela de

metal mudou a literatura. Faço Flaubert (que ele me perdoe) responder: “Acho que não, mas mudou a vida dos gansos”. (CARRIÈRE, 2006, p. 192)

Com as mudanças técnicas dentro da arte audiovisual, novas relações sujeito, mundo e técnica são estabelecidas. As câmeras de vídeo, menores e mais portáteis que as de cinema, possibilitam diferentes formas de hibridização entre homem e aparelho. A primeira comparação entre diferentes técnicas pode ser feita nos casos do cinema e do vídeo, em relação à representação do mundo e à representação do sujeito.

Laurent Roth inicia uma reflexão sobre a mutação técnica do vídeo a partir de uma propaganda publicitária da Sony em que um homem nu segura uma câmera digital portátil. O homem olhava pelo obturador da câmera, mas a câmera em sua mão de tão pequena não podia ser vista. Roth se pergunta então:

O que esse homem olhava? Não sabemos. Será que ele olhava o mundo? É pouco provável. Olhava a si próprio? Provavelmente, essa é a hipótese mais correta. Tal imagem me parece uma característica evidente de que a mutação técnica do vídeo implica também uma mutação da representação do homem e sua relação com o mundo e com os outros. Essa mutação poderia ser caracterizada por meio de um paradigma muito simples, que é o que se refere à leveza. Sabemos que se fala de câmera leve e, por trás dessa leveza, creio existir, com toda certeza, uma relação do homem no mundo que é uma espécie de imersão. Imersão na qual a mediação técnica finalmente desapareceria. (ROTH, 2005, p. 28)

Flusser também defende que o homem não olha o mundo através do aparelho, mas olha para o próprio aparelho. Está imerso na busca para descobrir novas possibilidades que o aparelho oferece:

O fotógrafo manipula o aparelho, apalpa-o, olha para dentro e através dele, a fim de descobrir sempre novas potencialidades. Seu interesse está concentrado no aparelho e o mundo lá fora só interessa em função do programa. Não está empenhado em

modificar o mundo, mas em obrigar o aparelho a revelar suas potencialidades. (FLUSSER, 2002, p. 25)

A leveza da técnica permite que ela se internalize no humano quase como uma prótese. A câmera passa a fazer parte do corpo.

Hoje é possível que a câmera explore o interior dos próprios humanos. Roth (2005, p. 34) fala da endoscopia e das tecnologias médicas que permitem o deslocamento da câmera “através do menor tecido, do menor vaso sanguíneo e da menor cavidade de nosso organismo”. Nesse caso, a câmera produz uma imagem humana abstrata, aparentemente sem sentido, que só pode ser compreendida conceitualmente, por meio de uma interpretação médica.

A revolução do portátil e da leveza na câmera de vídeo é similar ao ocorrido, um século antes, com a invenção da primeira câmera fotográfica portátil pela Kodak, em 1888. Segundo Arthur Omar, esse é o corte que representou uma abrupta eclosão de uma maneira mais radical de produzir uma imagem. A desaparição da mediação técnica nesse caso era anunciada na própria propaganda: “Você aperta o botão, nós fazemos o resto”. Não são mais necessários laboratórios caseiros, o filme passa a ser revelado pela própria Kodak. Um tipo de câmera tão fácil de usar que permite fotografar sem pensar. “A partir de agora a câmera adere ao corpo. É uma simples extensão do olhar, vai para onde você quiser, uma espécie de terceiro olho pesando 680g” (OMAR, 2007, p. 137).

A introdução da tela em LCD acoplada à câmera modifica a relação entre o humano e o aparelho porque, ao se distanciar um pouco da câmera, se ganha liberdade para interagir com o mundo como sujeito e não apenas como operador. Como afirma Roth:

É um gravador que me permite olhar um rastro vivo e visual das pessoas que encontro, mas que não supõem necessariamente o primado da imagem sobre o som – eu mesmo utilizo a pequena tela LCD, que permite que não fiquemos mais presos à câmera e, portanto, livres para interferir e interagir com as pessoas que encontramos. (ROTH, 2005, p. 35)

O ato de olhar o mundo através do enquadramento da câmera é uma ação que pode modificar de certa forma a nossa própria visão do mundo e a percepção do que somos. Benjamin destacou o potencial

transformador do *zoom*, dos enquadramentos que desconstroem o senso comum da imagem, mostrando detalhes da realidade que não víamos a olho nu. A questão que deve nos guiar então não é exatamente o que o homem vê através do aparelho e sim como ele vê, de que maneira ele se posiciona diante do aparelho e diante da realidade. Dessa forma, o ensino do audiovisual nas escolas deve se direcionar na busca do desenvolvimento do olhar do aluno por meio do contato com o equipamento.

Podemos pensar historicamente como se deu a relação imbricada entre o olho e a câmera, para em seguida refletir sobre as possibilidades de ampliação do olhar diante dos atuais equipamentos.

Benjamin (1994, p. 167) coloca que essa relação é estabelecida desde a invenção da fotografia. Nas primeiras artes de reproduções técnicas como a xilogravura e a litografia, a mão era fundamental para o desenvolvimento da obra. A partir da fotografia, “a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho”.

Hannah Arendt, em *A condição humana*, identifica a invenção do telescópio como um dos eventos que determinam o caráter da era moderna. A introdução do telescópio traz a questão da possibilidade de se enxergar mais longe com um aparelho externo ao corpo do homem. Desenvolve-se a ideia de que podemos ver melhor com o auxílio dos equipamentos e que nossos sentidos não são confiáveis, os olhos não são mais capazes de nos mostrar como realmente as coisas são. Para se chegar à verdade das coisas é necessário reprimir os sentimentos e analisá-las sob um prisma científico. “Todos os eventos passaram a ser vistos como sujeitos a uma lei universalmente válida no sentido mais completo do termo, ou seja, válida entre outras coisas, além do alcance da experiência sensorial do homem” (ARENDT, 2009, p. 275).

Se pensarmos os aparelhos como instrumentos para a reprodução “fiel” da realidade, talvez a concepção da ciência moderna de superioridade do aparelho em relação ao olhar humano se confirme. Mas, se tomarmos o olho como órgão vivo, conectado a nosso cérebro e consequentemente a nossa imaginação, perceberemos que ele nos permite experimentar uma pluralidade de sensações que podem transfigurar a realidade.

Se dizemos que os olhos são as janelas da alma, sugerimos, de certa forma, que os olhos são passivos e que as coisas apenas entram. Mas a alma e a imaginação também saem. O que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, nossos anseios, nossos desejos, nossas emoções, pela cultura, pelas teorias científicas mais recentes. Acredito que se alguma vez vimos raspas de ferro sobre um ímã e qual o comportamento de um campo magnético, acredito que isso entra no imaginário, de certa maneira e posso ver o campo invisível do ímã. Posso vê-lo, sem o ver. Posso vê-lo com os olhos da mente. (JANELA... 2001)¹

Nesse sentido, os equipamentos tecnológicos não se apresentariam como substitutos do olhar, e sim como instrumentos que potencializariam a reformulação humana do mundo.

Diante dessa concepção, devemos pensar como as novas filmadoras interferem na busca pela ampliação do olhar do aluno. Dois problemas podem ser identificados em grande parte dos equipamentos modernos de baixo custo: o alto grau de automaticidade dos aparelhos e a produção de um comportamento humano também automático.

Carrière nos ajuda a pensar sobre essa ligação entre o comportamento humano e os aparelhos automáticos:

Maior acessibilidade. [...] Hoje, qualquer um faz um filme ou pensa que faz. O equipamento automático para amadores faz os profissionais parecerem supérfluos. Regulagem uniforme de câmera significa imagens uniformes. O que significa total ausência de imagens. (CARRIÈRE, 2006, p. 174)

O autor exemplifica descrevendo uma suposta viagem de férias em que as pessoas conservam a câmera colada no rosto, e elas mesmas nada veem. “Mostram o mundo à câmera, que grava tudo”. Depois, esses filmes ficam esquecidos, e ninguém tem tempo de assistir a eles. “Deixar a câmera filmar significa não filmar mais. E ninguém vê esses pseudofilmes, nunca mais, nem mesmo os que os fizeram. Por uma razão: eles não têm tempo de vê-los. E agora já é tarde para

¹ Depoimento de Oliver Sacks, extraído do documentário *Janela da alma*. Consulte a filmografia no final deste volume.

ver o mundo para o qual fecharam os olhos, enquanto viajavam” (CARRIÈRE, 2006: 174).

Benjamin aponta, nos brinquedos infantis, estruturas relacionadas ao automático que podemos transpor para a discussão sobre os novos equipamentos. Produzir analogias e semelhanças durante a brincadeira só é possível se o brinquedo não estiver fixado a um contexto específico.

Essa primazia da brincadeira sobre o brinquedo se funda na faculdade mimética da criança, segundo a qual a brincadeira não é orientada por um sentido próprio do brinquedo, que corporificaria as intenções de seu fabricante, mas pela capacidade da criança de conferir a ele diferentes significações em cada jogo. [...] O melhor brinquedo seria aquele que menos imita, pois se sujeita ao poder de imitação da criança. “A imitação”, resume [Benjamin], “está em seu elemento na brincadeira, não no brinquedo”. (GATTI, 2009, p. 281)

Flusser (2002, p. 67-69) também identifica no automatismo dos aparelhos situações semelhantes às levantadas por Benjamin no brinquedo infantil. Segundo o autor, cada aparelho está emaranhado em um “complexo de aparelhos”, é “caixa preta composta de caixas pretas”. Se todos eles são produzidos pelos homens, bastaria buscar a intenção humana por trás da produção dos aparelhos. Mas isso não ressolveria o problema, pois mantém a *caixa-preta* fechada, reduzindo o problema aos *inputs* e *outputs* humanos. O problema central reside na *automaticidade dos aparelhos*, que é crescente desde a era industrial e retira dos homens o seu domínio. O propósito da automatização dos aparelhos é “torná-los independentes do homem”. A eliminação do homem ocorre no momento em que “nenhum homem pode mais controlar o jogo. E quem dele participar, longe de controlá-lo, será por ele controlado. A autonomia dos aparelhos levou à inversão de sua relação com os homens. Estes, sem exceção, funcionam em função dos aparelhos”.

Essa visão contrapõe-se à crítica “clássica”, que insiste na negação da independência do aparelho em relação às intencionalidades humanas. Flusser (2002, p. 70) rejeita essa crítica, ao argumentar que “não será negando a automaticidade dos aparelhos, mas encarando-a, que podemos esperar a retomada do poder sobre os aparelhos”.

A filosofia da fotografia proposta por Flusser é um ponto de partida para descrever o universo mais amplo dos aparelhos.

Suas conclusões, ao longo de sua obra, podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

1. o aparelho é infra-humanamente estúpido e pode ser enganado;
2. os programas dos aparelhos permitem introdução de elementos humanos não-previstos;
3. as informações produzidas e distribuídas por aparelhos podem ser desviadas da intenção dos aparelhos e submetidas a intenções humanas;
4. os aparelhos são desprezíveis. Tais respostas, e outras possíveis, são redutíveis a uma: *liberdade é jogar contra o aparelho*. E isto é possível. (FLUSSER, 2002, p. 75)

Em Flusser, podemos identificar claramente a preocupação com a questão do automatismo e do domínio humano sobre a técnica. Essa discussão teórica aponta para a persistência de um dilema mais do que para uma solução definitiva. Esse dilema geral deve ser trazido para a análise do campo do audiovisual e do ensino de modo a orientar nossas reflexões. Por exemplo, a questão do automatismo é pertinente para pensar como o uso dos aparelhos de filmagem evoluiu de um baixo grau de automatismo, que implicava um conhecimento técnico específico de operação da câmera, para um alto grau de automatismo, que viabiliza o uso banal para qualquer pessoa. Essa banalização do uso permitida pelo automatismo, no entanto, não implicaria necessariamente um maior domínio humano sobre o aparelho, pois existe uma subordinação do ato humano a programas preconcebidos que induziriam a trajetórias limitadas de criação. A *caixa-preta* corresponde a esse efeito de poder que o aparelho tem sobre a intenção humana.

Em vez de pensarmos em uma criação artística e um ensino do audiovisual que sejam realizados no espaço do possível entre a *caixa-preta* e a imaginação humana, devemos nos pautar na transformação dessa relação. Trabalhar na busca da ampliação do olhar do aluno talvez seja a grande contribuição que o ensino do audiovisual possa dar a tal transformação. “O olho vê, a lembrança revê as coisas, e a imaginação... é a imaginação que transvê, que transfigura o mundo,

que faz outro mundo para o poeta, para o artista de um modo geral. A transfiguração é que é a coisa mais importante" (JANELA..., 2001).²

IMAGINAR, CRIAR E TRANSFIGURAR

Algumas reflexões de Lev Vigotski e Fayga Ostrower a respeito da criação e da imaginação podem nos ajudar na busca da relação entre técnica e criatividade que pretendemos desenvolver.

Vigotski é um pensador de referência no campo da educação. No seu livro *Imaginação e criação na infância*, o autor trata da criatividade humana, suas fases de desenvolvimento e suas variadas interações com a experiência individual e coletiva. A abordagem de Vigotski é bastante peculiar e interessante para a reflexão sobre técnica e criatividade que pretendemos estabelecer nesta pesquisa.

Ele identifica dois tipos de atividade criadora: a reprodutiva e a combinatória.

A atividade criadora reprodutiva, também chamada de reconstrutiva, está ligada à memória, à conservação de nossa experiência. É a reprodução de acontecimentos e objetos que presenciamos agora ou que assimilamos e elaboramos anteriormente. Nesta atividade, apenas reconstruo minha experiência, não crio nada de novo. Isto é possível devido à *plasticidade de nossa substância nervosa* que permite sofrer algumas alterações e consegue conservar suas marcas (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir esta modificação no futuro. Basta, agora, soprar essa folha de papel para que ela se dobre no mesmo local em que ficou a marca. (VIGOTSKI, 2009, p. 12)

A plasticidade do cérebro é uma propriedade importante para a constituição da memória. No entanto, Vigotski (2009, p. 12) destaca que, se a atividade cerebral se restringisse apenas a reproduzir as experiências anteriores, não conseguiríamos nos adaptar às modificações do meio em que vivemos. Tão importante quanto lembrar-se

² Depoimento de Manoel de Barros extraído do documentário *Janela da alma*.

das experiências é conseguir recombinar elementos dessa experiência de forma criadora.

A atividade criadora combinatória, o segundo tipo identificado pelo autor, é o que conhecemos por atividade criadora propriamente dita, denominada na psicologia de imaginação. Trata-se da reelaboração dos elementos que percebemos no presente ou que trazemos da memória, produzindo novas situações e comportamentos. Sua importância se encontra no fato de ser a condição para a transformação do presente. “Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que esse reproduz aquele” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A imaginação nos possibilita criar novas perspectivas a partir da realidade que vivemos. “Impelido a compreender, o homem é impedido a criar” (OSTROWER, 1977, p. 11). Este vínculo com a realidade muitas vezes é ignorado, entendendo a imaginação como “tudo o que não é real e que não tem significado prático”. Ostrower (1977, p. 32) destaca que a imaginação é um *pensar específico sobre um fazer concreto*. Nesse sentido, a imaginação está vinculada às especificidades do material no qual irá atuar e pode ocorrer em todas as áreas do fazer humano.

Vigotski (2009, p. 16) também admite que a imaginação está presente nos vários campos da vida cultural – na arte, na ciência e na técnica – e que não é restrita a alguns gênios talentosos, ou seja, todos desempenham a atividade criadora. “Na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.”

O autor destaca que podemos perceber a atividade criativa desde a primeira infância da criança. Por meio das brincadeiras, elas extraem elementos do mundo dos adultos e os recombinam de maneira a criar uma nova realidade. Não se trata de reproduzir as suas impressões como uma simples recordação, mas de construir algo de novo segundo suas intenções e aspirações (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Benjamin, em *Rua de mão única*, também fala sobre a reordenação criativa dos objetos adultos pela criança:

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas.

Neles estão menos empenhados em reproduzir as obras dos adultos, do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. (BENJAMIN, 2002b, p.104)

A partir dessa primeira abordagem de Vigotski, já podemos extrair três pontos importantes para o diálogo que pretendemos estabelecer com as questões levantadas por Benjamin e os demais autores até agora. O primeiro ponto é que a memória e a experiência são fundamentais para a vida humana e para a criação. O segundo ponto é que a criatividade combinatória, ao contrário da criatividade reproduutiva, é a reelaboração dos elementos da realidade e da experiência na busca de modificar o presente e não apenas de reproduzi-lo. O terceiro ponto é que a criação ocorre em todos os campos da vida cultural e não é exclusiva dos gênios, a criação é condição necessária à vida, e todos criam.

As questões pontuadas serão aprofundadas mais adiante, quando finalizarmos os desdobramentos que Vigotski dá à temática da imaginação. Primeiro é importante compreendermos como ocorre a atividade criadora de combinação e sua relação com o acúmulo de experiência.

A potência da atividade criadora se modifica conforme a idade das pessoas. “[Ela] não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). A criatividade está diretamente ligada à imaginação, para compreendê-la é importante estabelecer as diferentes maneiras com que a imaginação se relaciona com a realidade. Vigotski identifica quatro formas específicas de relacioná-las.

A primeira se funda na ideia de que toda imaginação “constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Por exemplo, a figura do lobisomem é irreal, mas foi produzida a partir de duas figuras reais: o homem e o lobo. Por mais que a combinação dos elementos da realidade produzam um objeto fantasioso, suas bases sempre serão oriundas da experiência real. Dessa maneira, quanto mais rica e diversificada for a experiência da pessoa, de mais material ela disporá para a sua imaginação. “A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar

a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 20, 23).

Este ponto é bastante interessante para as nossas reflexões. De que maneira é possível ampliar a experiência do aluno para enriquecer sua imaginação? No caso específico do audiovisual, acreditamos que a experiência do aluno poderá ser potencializada na sua interação com o aparelho técnico. Utilizando a distinção que Benjamin faz entre *experiência* e *vivência*, poderíamos dizer que, a partir de uma relação não instrumental com o aparelho, o aluno desenvolve uma *experiência* de interação. Mas, ao mesmo tempo, se a relação estabelecida for automática, ele desenvolverá apenas uma *vivência*, que de certa maneira limitará sua criação.

A segunda relação estabelecida por Vigotski entre imaginação e realidade se funda na ideia de que podemos imaginar a partir da experiência de outras pessoas, ou seja, da experiência coletiva social. Na primeira relação, foi demonstrado como a imaginação se apoia na experiência real; nesta segunda, o autor nos diz que a experiência real também pode ser constituída pela imaginação, ocorrendo, assim, uma mútua dependência entre imaginação e experiência.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano, ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estritos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além delas, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Por meio dos relatos da experiência de outras pessoas, consigo imaginar realidades que estão distantes de mim. O cinema é um grande instrumento de construção dessa experiência coletiva. Já comentamos o destaque dado por Bergala à experiência de alteridade, que se funda na mesma ideia de Vigotski: entramos em contato com outras realidades a partir da experiência alheia, e esse contato passa a constituir uma experiência própria.

Carrière (2006) também chama a atenção para o fato de as imagens do cinema auxiliarem na construção de uma memória histórica coletiva. Quando imaginamos a Revolução Francesa, muitas vezes tomamos por base cenas de filmes. Nossa referência se funda num produto da imaginação dos realizadores daquele filme. Da mesma forma, com o passar dos anos, se assistirá a filmes de ficção produzidos sobre as favelas cariocas, como *Cidade de Deus*, por exemplo, como verdadeiros registros históricos que produzirão para as gerações futuras lembranças imagéticas do passado. Segundo Carrière,

o filme entra na história por todas as portas. Refaz a História, ajuda a reencontrar o passado, torna-se a própria história. [...] Lugares autênticos ou cenários fabricados, ruas de verdade ou imitação de estúdio – em trezentos anos ou quatrocentos anos, quem vai notar a diferença? (CARRIÈRE, 2006, p. 126)

A terceira ponte entre imaginação e realidade estabelecida por Vigotski é relacionada ao caráter emocional. Os sentimentos influem na imaginação, e a imaginação produz sentimentos e sensações. Quando vamos combinar os elementos de nossa experiência no processo de criação, podemos associá-los por terem ocorrido junto, por serem semelhantes ou simplesmente pelo fato de produzirem em nós emoções parecidas, possuírem um *tom afetivo comum*. “Os sentimentos selecionam elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente sobre nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens” (VIGOTSKI, 2009, 26).

De forma inversa, a imaginação também produz em nosso corpo emoções reais. Apesar da construção fantasiosa não corresponder à realidade, ela provoca sentimentos verdadeiros, que são vivenciados pela pessoa. É o caso da criança que imagina um monstro debaixo da cama na hora de dormir, o monstro é uma fantasia, mas o medo é real (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Por fim, a quarta e última relação estabelecida pelo autor é a imaginação cristalizada. É o fim do ciclo da atividade criativa. “[A fantasia] é externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação *cristalizada*, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas.” Neste ciclo completo da imaginação, podemos identificar como os fatores intelectual

e emocional são igualmente necessários para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 29, 30).

A partir de um gráfico feito por Ribot sobre a imaginação e o intelecto, Vigotski defende que a juventude é o momento de maior maturidade de criação. Na infância, a imaginação ocorre pautada apenas pela primeira relação com a realidade estabelecida pelo autor.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto. (VIGOTSKI, 2009, p. 46)

Como a atividade criadora depende da experiência de vida, o gráfico atinge seu ponto máximo na juventude, com a linha da imaginação e a linha do intelecto se encontrando. Neste ponto ocorre uma divisão de possibilidades. Na maturidade, a linha do intelecto se mantém, mas a linha da imaginação pode se manter ou decair. O declínio da imaginação criativa pode ocorrer por conta da velocidade da vida adulta, da rotina e da racionalidade exacerbada. No entanto, ela não acaba, fica apenas adormecida.

Esta supressão da criatividade também pode ser explicada pelo trabalho alienante da vida moderna. Fayga Ostrower destaca a importância de o processo criativo ocorrer dentro do trabalho e não ficar restrito à produção artística:

O vício de acreditar que a criatividade só existe nas artes de forma toda a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, por exemplo na da comunicação, que hoje se transformou em meros meios sem fim, sem finalidades outras do que comerciais. Constitui, certamente, uma maneira de se desumanizar o trabalho. Reduz o fazer a uma rotina mecânica, sem convicção ou visão ulterior de humanidade. [...] Enquanto o fazer humano é reduzido ao nível de atividades não criativas, joga-se para as artes uma imaginária super criatividade, deformante também, em que já não existem delimitações, confins de materialidade. Há um não-comprometimento

até com as matérias a serem transformadas pelo artista. Por isso mesmo, a arte permanece submersa num mar de subjetivismo. (OSTROWER, 1977, p. 39)

A observação feita por Ostrower nos mostra quão importante é conhecer os limites da materialidade em cima da qual iremos criar. A arte que não se relaciona com suas ferramentas – e podemos entender por ferramentas não apenas os instrumentos, mas todo material que serve de base para a produção, seja ele cultural, social ou político – não é capaz de produzir qualquer interferência na realidade. Por sua vez, o trabalho que se limita ao uso dos instrumentos e não desenvolve nenhuma atividade criativa é retirado de sua função social, uma vez que desumaniza o exercício laboral. A realidade e a imaginação coexistem naturalmente em todas as formas de trabalho, a supressão de qualquer uma das duas é um fenômeno artificial produzido por forças sociais retrógradas.

Da mesma maneira, nas quatro pontes de Vigotski tratadas acima, podemos observar que o movimento entre realidade e imaginação existe sempre nos dois sentidos. Conhecer a realidade é importante para exercermos a imaginação ao mesmo tempo que a imaginação interfere na realidade e a transforma. Esta concepção dialoga intimamente com a relação entre técnica e criatividade que buscamos defender.

A noção de irrealidade e espontaneidade descontrolada da imaginação se contrapõe à ideia da possibilidade de estabelecimento de novas relações em uma atividade conscientemente orientada. É da possibilidade de ver a imaginação como atividade consciente que Vigotski fala. (SMOLKA, 2009, p. 46)

Ostrower (1977, p. 8) também identifica a percepção consciente como uma das premissas para a criação e se contrapõe às teorias que enxergam no consciente uma tendência repressiva. Tais teorias se pautam na super-racionalização da vida moderna em que o consciente é manipulado e enrijecido. Embora a autora admita as limitações criativas de uma filosofia de vida racionalista e massificada, elas não são resultado do processo de conscientização e sim uma deformação do consciente.

Esta reflexão pode ser relacionada ao trabalho criativo. Se a criatividade é de certa forma limitada por um estilo de vida que deforma

o consciente, ou seja, que aliena o homem do processo produtivo retirando do trabalho a imaginação, o desafio se encontra em como podemos retomar a consciência e nos libertarmos deste estilo repressor. A falta de entendimento dessa estrutura fundadora do problema leva à busca de soluções equivocadas. Em vez de buscar restabelecer a criatividade no fazer laboral, o que acaba sendo difundida é a noção de oposição entre imaginação e trabalho: “criatividade é desligada da idéia de trabalho, o criativo torna-se criativo justamente por ser livre, solto, isento de compromissos de trabalho. Na lógica de tal pensamento, porém, o fazer artístico que não fosse ‘livre’ careceria de criatividade” (OSTROWER, 1977, p. 31).

A ideia de que o conhecimento técnico representa um aprisionamento da livre-criação é posta em xeque quando reconhecemos que precisamos apreender o material para criarmos. A criação nunca é totalmente livre, ela se dá a partir de uma determinada realidade e, no caso da produção audiovisual, ela se dá a partir da realidade do aparelho. É necessário saber das potencialidades e limitações do aparelho para melhor explorá-las conforme as próprias intenções de quem o maneja.

Para lidar com cinema, sob qualquer ângulo – mesmo que seja apenas escrever um livro baseado num filme – você deve saber como os filmes são feitos, você deve conhecer, e de preferência dominar, as técnicas cinematográficas. Você não pode presumir, com indiferença literária, que não é necessário conhecer essa miscelânea de equipamentos especializados e práticas industriais de fundo de quintal. Pelo contrário. Você deve dominar essas práticas, conviver com elas, agarrar-se a elas. (CARRIÈRE, 2006, p. 131)

A produção audiovisual está diretamente relacionada à manipulação de aparelhos tecnológicos, tanto no momento da gravação (câmeras, iluminação, captação de áudio), quanto na finalização (edição de vídeo e som, correção de cor, efeitos especiais) e até mesmo na hora da projeção. Esta ligação tão estreita com a técnica acaba por fazer dos cursos de audiovisual locais restritos ao ensino da manipulação de aparelhos. E como estes aparelhos têm um custo financeiro muito alto, é necessário que os operadores tenham grande destreza e rapidez no seu manuseio.

Diante da máquina, o que importa é o treinamento para a resposta física rápida e irrefletida. Cada operação com a máquina não estabelece qualquer relação com a precedente, e o que se obtém ao final de um dia de trabalho é a experiência fragmentada e alienante da repetição rigorosa do gesto. (PALHARES, 2008, p. 79)

Quando se pensa em ensino da técnica no audiovisual, muitas vezes se tem como referência um conteúdo voltado para a aquisição da capacidade de operar eficientemente os aparelhos técnicos que habitam os *sets* de filmagem da indústria cinematográfica e televisiva. Bergala (2008a, p. 176) se refere a escolas particulares de cinema “em que se aprende de modo acelerado a se tornar um técnico semi-aperfeiçoado, mais ou menos vendável no mercado de trabalho, mas em que se priva o estudante de tornar-se um dia, nem que seja um pouco, um ‘sujeito’ que sente e pensa sua própria prática.”

Essa formação de mão de obra para operar as diversas máquinas é uma reprodução da divisão entre trabalho técnico e trabalho intelectual que permeia as relações de produção capitalistas.

Esse tipo de formação tem mais a ver com adestramento do que com uma verdadeira pedagogia que considera da mais alta importância que o estudante seja respeitado enquanto sujeito do gesto de criação, por mais modesta que seja sua participação na elaboração do filme. (BERGALA, 2008a, p. 176)

Contrapondo-se à separação entre capacidade de operar aparelhos e trabalho criativo, existem outras abordagens que enfatizam a necessidade de restituir o caráter total da aprendizagem e renunciar à “mentalidade mecânica e unilateral da super especialização” (OSTROWER, 1977, p. 38).

No nível da tecnologia moderna e das complexidades de nossa sociedade, exige-se dos indivíduos uma especialização extraordinária. Esta, todavia, pouco tem de imaginativo. De um modo geral restringe-se, praticamente em todos os setores de trabalho, a processos de adestramento técnico, ignorando no indivíduo a sensibilidade e a inteligência espontânea de seu

fazer. Isso absolutamente não corresponde ao ser criativo. (OSTROWER, 1977, p. 38)

Fixar-se no marco da eficiência sobre a máquina é um modo de se manter o domínio da máquina sobre o homem. A máquina torna-se uma *caixa-preta* intransponível. Como afirma Flusser (2002, p. 24, 25), “o fotógrafo domina o *input* e o *output* da caixa: sabe com que alimentá-la e como fazer para que cuspa fotografias. [...] Pelo domínio do *input* e *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado.”

Não podemos educar para um adestramento para o uso dos aparelhos, mas também não podemos ignorar que esse conhecimento é necessário. Fayga Ostrower (1977, p. 39) chama a atenção para a importância do domínio da técnica para a criação. “Para ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade. Criará em afinidade e empatia com ela, na linguagem específica de cada fazer.”

A partir da imaginação, o homem pode reelaborar os elementos da realidade, estabelecendo outras combinações que produzam transformações na sua visão de mundo e, por fim, no próprio mundo. Segundo Vigotski, essa imaginação tem como base a experiência e a memória.

Como vimos, Benjamin distingue experiência de vivência conforme o grau de consciência que temos do que nos afeta. A consciência serve de proteção contra os choques constantes da vida moderna, mas ao mesmo tempo restringe nosso nível de experiência.

A linha de montagem, introduzida pela Revolução Industrial, aliena o homem de seu trabalho, uma vez que exclui do processo laboral a experiência (BENJAMIN) e a criatividade (OSTROWER).

A experiência dá lugar à vivência. A atividade criadora combinatoria é subvalorizada em detrimento da atividade criadora reprodutiva. A imaginação passa a ser confinada apenas ao trabalho artístico (OSTROWER). Encontramos aí duas situações controversas em relação às convicções de Vigotski e de Ostrower de que a criação deve ocorrer em todos os campos da vida cultural e de que todos podem criar, também defendida por Benjamin por meio da politecnia. Agora apenas o artista pode criar. Mas diante da supervalorização da imaginação criativa no campo da arte, o artista acaba se

distanciando demasiadamente do mundo real e se perde nos subjetivismos (OSTROWER), na arte reauratizada (BENJAMIN).

Benjamin admite que o cinema abre a possibilidade de utilizar a técnica como ferramenta de expressão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido, estabelecendo uma nova relação com a tecnização, não mais a serviço da alienação do trabalho. Esta restauração pode ser possível por meio de uma relação criativa com a técnica, como ocorria no artesanato. “No caso do artesanato, como observou Marx, a conexão entre as etapas do trabalho é contínua e a questão da prática, no sentido da experiência acumulada, tem um grande valor para o trabalho realizado” (PALHARES, 2008, p. 79).

Não se trata de tentar retornar a uma produção artesanal, mas de identificar no novo formas de dialogar com aquela estrutura.

O desenvolvimento capitalista e técnico contemporâneo torna ilusória qualquer volta a essas formas comunitárias de vida, de lembrança, de narração [...]. Trata-se muito mais de inventar outras formas de memória e de narração, em particular para lutar contra um encurtamento da percepção temporal, uma espécie de narcisismo do presente que corre atrás de novidades rapidamente caducas (segundo a lei de consumo de mercadorias novas), em detrimento de uma relação crítica à transmissão do passado, ao lembrar, e à construção do futuro, ao esperar. (GAGNEBIN, 2008, p. 67)

Se foi a velocidade da vida moderna que, por meio da industrialização e das vivências de choque, separou o homem da experiência artesanal, a arte filha desse tempo, o cinema, pode retomar o papel ativo e criativo do homem diante do aparelho. A escola é um lugar privilegiado para a redescoberta dessa relação, pois o tempo da escola não é, ou pelo menos não deveria ser, o tempo opressor do mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A partir dessas reflexões, podemos pensar a importância do ensino do audiovisual para a refuncionalização da arte. O ensino do audiovisual amplia o número de pessoas que se expressam por meio dessa linguagem, alcançando, assim, a primeira condição apresentada por Benjamin para a refuncionalização: superar a oposição entre público e autor.

Podemos pensar que talvez a primeira condição tenha sido atingida mais por um determinismo tecnológico do que propriamente pelo ensino do audiovisual. O barateamento das novas tecnologias possibilitou uma ampliação – pequena, mas mesmo assim significativa – do número de pessoas que dispõem de equipamentos audiovisuais. A internet e o DVD facilitaram a divulgação dos produtos por redes alternativas, não necessitando mais do vínculo contratual com distribuidoras. No entanto, a estrutura dos filmes produzidos pouco mudou. “Um cinema a ser visto e cada vez mais visto apenas enquanto dura: eis o que as novas tecnologias digitais, que recheiam os filmes de imagens cada vez mais espetaculares, têm facultado” (ALVARENGA; SOTOMAIOR, 2008, p. 76).

As inovações técnicas trazem também outra questão: a automatização dos novos aparelhos. Quais equipamentos estão sendo utilizados nas escolas? Quais possibilidades eles abrem para a experimentação estética?

Diante desse novo contexto, o grande desafio que nos é colocado é como problematizar a maneira de fazer e pensar os filmes. Como transformar o olhar do aluno para que amplie suas perspectivas estéticas, para que experimente novas formas de ver o mundo, para que não se limite a reproduzir um modelo de relação com a técnica ditada pelas urgências do mercado capitalista. Esta seria a segunda condição que Benjamin destaca: superar a oposição entre conteúdo e técnica. Ela nos sugere o caminho a percorrer, utilizar a técnica de maneira emancipatória, sem desvinculá-la de sua função social. A técnica é um instrumento de experimentação do homem com a natureza e não de dominação. Por meio dela, ele consegue restabelecer suas experiências, que foram sendo minadas pela velocidade e automatismo do mundo em que vivemos. O verdadeiro sentido do cinema está na tarefa histórica de fazer “do gigantesco aparelho técnico do

“nossa tempo o objeto das inervações humanas” (BENJAMIN, 1994, p. 174).

A experiência humana é a base para a criatividade, é nela que se funda a imaginação. A perda da experiência pode ocorrer por diversos motivos, como trabalhamos anteriormente, entre eles o ritmo acelerado do desenvolvimento técnico sem interação harmônica com as necessidades sociais, causando desemprego, falta de mercado, crises e guerras. É o uso da técnica de forma desconectada de sua função social que produz um tempo tão veloz e opressor. Walter Benjamin identificou esse problema na década de 1930. É curioso pensar que Baudelaire perdeu sua auréola por causa da velocidade da vida moderna na Paris no século XIX. Quais seriam suas reflexões sobre o mundo de hoje?

Todas as transformações tecnológicas que identificamos como contribuintes para a difusão dos meios de comunicação podem ser vistas, ao mesmo tempo, como consumidoras do nosso tempo. Somos escravos da internet, da ação neurótica de checar o *e-mail*, da necessidade obsessiva de fotografar as viagens, da atenção alerta aos toques de celular.

Os choques contemporâneos continuam sendo produzidos pelo trânsito, pela vida corrida, pelos perigos da metrópole como na década de 1930, mas agora se multiplicam dentro de outros novos ambientes, como as múltiplas janelas abertas na tela do computador.

O desenvolvimento da capacidade de percepção simultânea é uma adaptação do sistema sensorial humano às atuais vivências de choque. Nossa consciente se tornou escravo dos choques, está sempre alerta para evitar qualquer trauma. Nossa racionalidade exacerbada reprime a imaginação. “Os transeuntes se comportam como se, adaptados à automatização, só conseguissem se expressar de forma automática”, dizia Benjamin há 80 anos (BENJAMIN apud PALHARES, 2008, p. 80).

Diante da constatação de que estruturalmente pouca coisa mudou, podemos nos valer ainda hoje de sua proposta sobre um novo conceito positivo de barbárie. Com a clareza de que seria ilusório tentar restabelecer a experiência pela supressão dos equipamentos técnicos geradores dos choques, temos de buscar na interação com os equipamentos, por meio da criação artística, transformar nossa vivência alienante em experiência humana.

O audiovisual se coloca novamente como ferramenta para o homem repreender a se relacionar criativamente com a técnica, e a escola se destaca como lugar privilegiado para esse aprendizado.

ENTRE CINEMA / AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO

A partir das reflexões sobre o uso *criativo* da técnica no cinema, trabalhadas no capítulo anterior, podemos discutir de que maneira o ensino do audiovisual, no âmbito escolar, se relaciona a tais questões.

O ensino do audiovisual nas escolas se encontra na interseção de dois campos de conhecimento: o cinema e a educação. Esta interseção não é recente, segundo alguns autores ela pode ser apontada desde o nascimento do cinema. Benjamin mesmo defendia o caráter pedagógico do cinema no auxílio ao aprendizado do homem em relação ao aparelho.

Apesar dessa ligação histórica entre cinema e educação, podemos perceber que tal interseção está ganhando mais destaque atualmente dentro das discussões acadêmicas no Brasil, delimitando-se como um campo específico. O crescente interesse pode ser verificado no aumento do número de publicações sobre o assunto em revistas de educação, livros, artigos, teses e dissertações.

Dentro das diferentes abordagens e pesquisas que compõem este campo, poucas trabalham especificamente sobre o ensino do audiovisual nas escolas, pensando suas metodologias e especificidades. No entanto, mesmo as reflexões mais distintas contribuem para uma maior compreensão das relações que se estabelecem entre a escola e o audiovisual.

Em primeiro lugar, abordaremos o caráter pedagógico do cinema a partir do pressuposto defendido por diversos autores de que ele contém em si mesmo uma dimensão pedagógica. Em segundo lugar, buscaremos apontar as diferentes maneiras pelas quais o cinema e o audiovisual têm habitado a escola ao longo do tempo, desde a cinematografia educativa do início do século XX até a atual introdução de novas tecnologias dentro das escolas que facilitam a reprodução e a produção de filmes. Em terceiro lugar, a questão apresentada é como tem sido realizado o ensino do audiovisual. Em que espaços, para que sujeitos, com que finalidades? Um breve histórico do ensino do audiovisual no Brasil permite compreender os caminhos percorridos até aqui, os pontos de convergência e divergência que antecederam as atuais iniciativas de introdução do ensino do cinema/audiovisual dentro das escolas ou que com elas coexistem. Em seguida, tentaremos delimitar o nosso objeto buscando definir o que entendemos por cinema/audiovisual. Logo após, apontaremos algumas ligações

entre as questões problematizadas pela arte-educação e o atual ensino do audiovisual.

Por fim, abordaremos nosso objeto de maneira mais direta, a partir das propostas teóricas e metodológicas que trabalham especificamente com a perspectiva do ensino do cinema e do audiovisual nos espaços escolares, especialmente, considerando as reflexões de Alain Bergala.

A PEDAGOGIA DO CINEMA

O caráter pedagógico do cinema é apontado por alguns autores desde o seu nascimento. Como vimos na introdução, diversas inovações da linguagem do cinema em seus primeiros anos tiveram de ser assimiladas lentamente pelo público, muitas vezes por meio dos explicadores (CARRIÈRE, 2006, p. 15). Esse aprendizado sobre o cinema como uma nova linguagem se soma ao caráter pedagógico do filme no auxílio ao aprendizado do homem em relação ao aparelho, tal como apontado por Benjamin. Na proposta de Benjamin, o cinema pode ser visto como espaço de aprendizagem onde o homem, diante das imagens em movimento, se relaciona com a técnica de maneira criativa, experimentando outras possibilidades de interação.

Dessa forma, a dimensão pedagógica do filme não se encontra no conteúdo externo e sim na própria estrutura da linguagem cinematográfica. Anita Leandro (2001, p. 32) opõe à *imagem pedagógica* de uso ilustrativo a *pedagogia da imagem*, “capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético” mediante a inserção das imagens no contexto de aprendizagem. “Ao informar um conteúdo, essa imagem tem que ser capaz de estimular intelectualmente o espectador através da forma, do estilo.”

Rosália Duarte e Marcus Tavares (2010, p. 26, 36) defendem também que “o cinema – como a arte em geral – é pedagógico, e sua pedagogia está intimamente relacionada às escolhas técnicas e estéticas a partir das quais as obras cinematográficas são construídas.” Para demonstrar essa ideia, os autores recorrem aos manifestos das vanguardas do cinema, que sugerem, por diferentes vias, que “o cinema deveria participar diretamente da educação, política e estética das massas.” Duas vertentes são privilegiadas na análise de Duarte e Tavares: a *pedagogia da imaginação* e a *pedagogia da estética realista*.

Na *pedagogia da imaginação*, os autores se referem à expansão criativa das possibilidades técnicas do cinema, para além do uso instrumental em registros científicos. George Méliès, em 1909, proclama o cinema como “a mais atraente e a mais interessante de todas as artes, pois ela utiliza quase todas as demais. A arte dramática, desenho, pintura, escultura, arquitetura, mecânica, trabalhos manuais de todo o tipo” (MÉLIÈS apud DUARTE; TAVARES, 2010, p. 26). A vanguarda francesa do início do século XX, no entanto, buscou dissociar cinema e representação literária ou dramática, valorizar o cinema por sua linguagem singular. Para isso, “seria preciso ensinar os espectadores a apreciá-lo como uma nova forma de arte, como um meio de expressão único, com características próprias e possibilidades quase infinitas de criação” (DUARTE; TAVARES, 2010, p. 27). Germaine Dulac e David W. Griffith são os dois exemplos trazidos pelos autores. Dulac desenvolve essa proposta a partir de sua militância pela formação de uma arte cinematográfica e suas experiências estéticas não realistas, enquanto Griffith dá uma forma original ao cinema narrativo, que se diferencia das tentativas anteriores de transpor literatura e drama para a tela. “Griffith esperava que suas narrativas levassem o espectador a vivenciar como suas as experiências das personagens, apreendendo com elas os aspectos mais subjetivos da natureza humana.” Outro papel pedagógico do cinema era desvendar como funciona o próprio homem. Por meio do *close up*, Griffith pretende mostrar o lado de dentro do ser humano para que o espectador se conheça melhor (DUARTE, 2008).

Na *pedagogia do real*, Duarte e Soares (2010, p. 31) destacam duas escolas realistas precursoras, a de Dziga Vertov e a de John Grierson. O cinema-olho soviético de Dziga Vertov “pressupunha que o olho da câmera, ao observar e registrar a realidade em imagens em movimento, ampliaria o conhecimento objetivo da humanidade sobre o mundo e, desse modo, ajudaria a transformá-lo”. Já o cinema documentário inglês de John Grierson buscava abrir a tela do cinema para o mundo real, possibilidade que os filmes de estúdio ignoravam. A intenção de Grierson era mostrar às classes dominantes o que se passava no mundo dos trabalhadores na expectativa de uma transformação social (DUARTE, 2008).

Grierson não tinha dúvidas quanto ao caráter educativo do cinema que, para ele, deveria ser uma escola fora dos bancos

escolares, que ajudasse a fazer a educação de que o país precisava: para o cineasta, a solução para os problemas sociais implicava um redirecionamento e uma reconversão do olhar tornados possíveis pelas imagens do cinema, que deveriam apresentar as contradições da sociedade e o cotidiano dos trabalhadores. (GATELLI apud DUARTE; TAVARES, 2010, p. 34)

Ainda segundo os autores, a *pedagogia da estética realista* influenciaria mais tarde outros movimentos artísticos no cinema, como a Nouvelle Vague, o neorrealismo italiano e o cinema novo.

A dimensão pedagógica da imagem cinematográfica pode ser desdobrada em uma *pedagogia dos cineastas*, tal como sugere Anita Leandro. Serge Daney é o precursor dessa proposta, ao publicar, na década de 1970, seus artigos sobre a pedagogia straubiana e a pedagogia godardiana (referentes à cinematografia de Jean-Marie Straub e de Jean-Luc Godard).

Para Daney (2007, p. 108), a experiência de 1968 deixou nos cineastas mais esquerdistas a ideia de que era preciso “aprender a sair das salas de cinema (da cinefilia obscurantista) ou, ao menos, conectá-la a qualquer outra coisa. E, para aprender, é preciso ir à escola, [...] ao cinema como escola.” Na analogia entre o cinema e a escola, Daney busca traçar a opção política e estética de Godard, que transforma “o cubo cenográfico em sala de aula.”

A escola como bom lugar, porque nela é possível reter o maior número de pessoas pelo maior tempo possível. O lugar por excelência do desacordo, da diferença. Porque “reter”, isso quer dizer “guardar”, mas também “retardar”. Guardar um público de alunos para retardar o momento no qual eles se arriscariam a passar rápido demais de uma imagem a outra, de um som a outro, ver rápido demais, pronunciar-se prematuramente; pensar em ter terminado com o cinema quando eles estão longe de suspeitar a que ponto o agenciamento dessas imagens e desses sons é coisa complexa, grave, sem inocência [...]. Por isso a pedagogia godardiana consiste em não cessar de retornar às imagens e aos sons, nomeá-las, ultrapassá-las, comentá-las, colocá-las em perspectiva, criticá-las com incontáveis enigmas insondáveis: não perdê-las de vista, ficar de olho nelas, *guardá-las*. (DANEY, 2007, p. 112)

Segundo Anita Leandro (2001, p. 35, 36), a partir do final da década de 1960, Godard passa a produzir filmes como aulas, “a pedagogia *godardiana* consiste desde então em substituir o cinema pela escola, a fruição passiva do espectador pelo trabalho ativo do aluno.” O interessante nessa abordagem do cinema de Godard é a contraposição entre “a grande e poderosa indústria” do cinema e o “ato pedagógico, essencialmente minoritário e de resistência”.

O que era esse *bom lugar* da escola para Daney? Havia certa suspensão do tempo e da ordem externos à escola, que possibilitava a construção de um ambiente próprio para a reflexão. A escola atual parece não mais atender à expectativa de Daney, por ser vulnerável demais à penetração da velocidade que vem de fora do espaço escolar.

A pedagogia de Godard, segundo Janaína Garcia (2009, p. 75), “está em sua capacidade de ampliar o campo de visão do espectador, trazendo para o gênero didático uma contribuição definitiva. [...] Diante de sua câmera, Godard continua a refletir em voz alta, desvendando as diferentes etapas de um trabalho que consiste não exatamente em negar o roteiro mas, pelo menos, em recusar a forma tradicional de escrita, aquela que parte das palavras para chegar às imagens e aos sons.”

Adriana Fresquet destaca que o cineasta francês trabalha de variadas maneiras a dimensão pedagógica do cinema:

Godard delineia os deveres de um diretor, que podemos pensar como análogos àqueles de um bom educador. O primeiro é o dever de aprofundar, de estar em perpétuo estado de busca, o que não significa abrir mão da possibilidade de fascinar-se. O segundo é o desejo de ver sempre algum filme que o abale; um trabalho de outro realizador que o supere e gere o sentimento de que precisa fazer algo melhor da próxima vez (o que não é inveja, já que belos filmes são uma experiência constitutiva para os amantes do cinema). O terceiro dever do diretor é se perguntar por que está fazendo um filme e não se contentar com a primeira resposta. (FRESQUET, 2010, p. 11)

À *pedagogia godardiana* podemos somar outras pedagogias de cineastas, como a *pedagogia glauberiana* (LEANDRO, 2003) e a *pedagogia rosseliniana* (FURTADO, 2003).

Anita Leandro (2001, p. 32) apresenta a pedagogia de Glauber Rocha como uma proposta de construção de uma cultura revolucionária “ao mesmo tempo épica e didática”. A dimensão didática seria o “caráter científico e ético da obra” – para “alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes, as classes médias alienadas” – enquanto a dimensão épica seria a “prática poética dessa mesma obra, que deve ser revolucionária do ponto de vista estético”. A autora aprofunda essa abordagem ao investigar um projeto proposto por Glauber Rocha de exibição simultânea dos três filmes que compõem sua Trilogia da Terra – *Deus e o diabo na terra do sol* (1964), *Terra em transe* (1967) e *Idade da Terra* (1981). Nesse caso, a proposta pedagógica de Glauber se desenvolve pela sugestão de um modo diferente de recepção do filme.

A visionagem simultânea dos três filmes permite então ao espectador fazer um paralelo constante entre eles e passar de um filme a outro, rompendo com as convenções da narrativa clássica, que atribuem fronteiras quase que intransponíveis entre as diferentes obras que compõem nossa cultura cinematográfica. [...] O enredo dos filmes é assim desconstruído e o que vem à tona é uma trama bem mais abstrata, como vimos, de caráter conceitual, resultante da associação entre as diferentes obras. As referências de princípio, meio e fim nas obras justapostas são inteiramente abolidas, o que demanda ao espectador uma importante atividade analítica. (LEANDRO, 2003, p. 12)

Anita Leandro (2003, p. 27) traça semelhanças entre a estética proposta por Glauber Rocha e as potencialidades pedagógicas do teatro brechtiano: eliminação da fronteira entre plateia e teatro e mecanismos de distanciamento em relação ao drama. “A ambição pedagógica de Brecht consiste em formar, através do teatro, homens aptos a decifrar sua própria situação histórica e a agir sobre ela para mudá-la.” A autora destaca que o aspecto racional do teatro brechtiano não se opõe aos sentimentos. Como no dispositivo da trilogia de Glauber, o sentimento vem como recompensa pelo desconforto do trabalho analítico “ou mesmo como uma emoção natural provocada, não mais pelo drama, mas pela aventura da aprendizagem.”

Pedagogia rosseliniana foi o termo utilizado por Filipe Furtado para se referir à *humildade* assumida por Rosselini em sua forma particular de introduzir a História nos filmes, sempre a partir das dúvidas, dos questionamentos.

A sua pedagogia (como a dos filmes-aula de Godard) começa pela afirmação da sua própria ignorância. Ele também precisa apre(e)nder. [...] ao diretor não interessa apontar o caminho e a resposta para seus problemas. Interessa-lhe o processo de auto-indagação, de reavaliação da sua relação com o mundo, do questionamento da realidade a sua volta, mas o que fazer com estas conclusões, isto Rossellini deixara sempre para o espectador. (FURTADO, 2003)

O que vale ressaltar em Rossellini é como a pedagogia não está situada no conteúdo histórico do filme, mas em como o filme possibilita novas formas de apreensão do mundo.

A partir desse panorama das reflexões sobre a pedagogia do cinema, podemos pensar como ele foi apropriado pela escola. Rosália Duarte destaca que a educação, ao perceber o potencial pedagógico do cinema, cria seu próprio cinema educativo. Diante da impossibilidade de controlar o vigor do cinema artístico, a educação propõe um cinema em que possa escolher o conteúdo e a ordem dos elementos: do simples para o complexo, do próximo para o distante, do real para o abstrato, que é a lógica pedagógica. Rosália observa que o cinema educativo não foi um erro completo, mas que o modo como foi feito deve ser repensado (DUARTE, 2008).

Buscaremos então compreender quais são as atuais relações entre o cinema e a escola.

COMO O CINEMA ENTRA NA ESCOLA?

O cinema não é um corpo estranho dentro da escola, sua presença pode ser percebida de variadas maneiras: por meio da exibição de filmes em aulas, na produção de trabalhos audiovisuais pelos alunos, na gravação de episódios do cotidiano escolar e na própria bagagem cultural dos alunos e professores. Apesar dessa relação tão estreita,

o audiovisual não é explorado em todas as suas potencialidades expressivas dentro desse espaço. Isso se explica, em parte, pela dissociação entre função artística e função pedagógica, arte e educação, forma e conteúdo no tratamento que é dado às imagens e aos filmes dentro das salas de aula.

Como se constrói, então, esse encontro entre o audiovisual e a escola? Para compreender a relação que eles estabelecem atualmente, tomaremos como ponto de partida a criação da cinematografia educativa na década de 1930. A partir dessa breve reconstrução histórica, problematizaremos a importância de se povoar a escola com o cinema e o uso instrumental dos filmes dentro das disciplinas escolares. Como a escola utiliza o audiovisual a partir dos novos dispositivos que facilitam a produção e difusão cinematográfica? A atual preocupação com a formação audiovisual dos professores, as barreiras que o cinema ainda encontra dentro do espaço escolar e a importância da construção de uma cinemateca dentro da escola são questões que trabalharemos aqui. Compreender as diferentes maneiras pelas quais o cinema habita a escola é importante para refletirmos sobre os desafios e facilidades com que um curso de audiovisual se depara ao entrar nesse ambiente.

Cinema Educativo

O potencial pedagógico do cinema foi percebido ainda no chamado *pré-cinema* ou *primeiro cinema*, originando iniciativas para a criação de uma cinematografia educativa. A gênese da cinematografia educativa pode ser localizada a partir da difusão do uso de imagens na educação e de sua combinação com a cinematografia científica, desde o surgimento do cinematógrafo, como aponta João Alegria (2011).

As formas narrativas e documentais consolidadas posteriormente também foram apropriadas em função de seu uso didático. Nesse caso, a questão que se apresentava para os produtores de filmes educativos era a perda da dimensão artística do cinema, em benefício da finalidade única de ensinar conteúdos. Nesse sentido, o cinema poderia funcionar quase como uma substituição à escola.

No Brasil, Roquette-Pinto deu origem ao primeiro acervo de filmes de caráter científico e pedagógico, em 1910, no Museu Nacional. A “crença no potencial pedagógico do cinema” estimulou, nas décadas

seguintes à iniciativa de Roquette-Pinto, o desenvolvimento de metodologias para o uso do cinema na educação formal e não formal (ALEGRIA, 2011, p. 236, 237). Cabe destacar que a cinematografia educativa se direcionava principalmente para o público que não era assistido pela rede de ensino formal.

João Alegria indica que as “primeiras menções ao uso sistemático do cinematógrafo em sala de aula” aparecem nos livros *Epítome da história universal* (1912) e *Metodologia da história* (1917), ambos do professor Jonathas Serrano, e nas reflexões publicadas por Venerando da Graça no *Boletim da diretoria de instrução pública do Rio de Janeiro*, que tratavam das experiências desenvolvidas por Serrano, entre 1816 e 1918. Ainda nas primeiras décadas, o uso do cinema como instrução foi realizado também por setores católicos, que censuravam o teor de certos filmes que representavam o “mau cinema” e estimulavam a produção e exibição de filmes com a finalidade de formação de valores morais. Já no final da década de 1920, os textos publicados por Afrânio Peixoto (*Um sonho, um belo sonho*, 1929) e Jonathas Serrano (*Cinematografia educativa: resultados e possibilidades do primeiro movimento iniciado oficialmente no Brasil*, entrevista concedida em 1929) são destacados como as principais contribuições sobre o uso do cinema nas escolas (ALEGRIA, 2011).

A institucionalização do debate sobre a utilização pedagógica do cinema ocorre na década de 1930, com a fundação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1936. Os filmes produzidos com o apoio do INCE eram principalmente curtas e médias documentais que tratavam de diversos aspectos da realidade sociocultural brasileira, sem se restringir aos conteúdos disciplinares específicos. Humberto Mauro foi o principal cineasta responsável pela produção cinematográfica do INCE, tendo finalizado cerca de 300 filmes (CARVALHAL, 2009).

O projeto educacional liderado por Roquette-Pinto para a transmissão do conhecimento em larga escala apostou inicialmente no rádio e no cinema. Posteriormente, Roquette-Pinto ainda tentou dar os primeiros passos para a televisão educativa, por meio da Comissão Técnica de Televisão (CTT) que obteve a concessão da outorga ao canal 2, em 1952. Porém, por motivos políticos, a TV Educativa só teve início em 1973. Desde a década de 1950, a função educativa foi introduzida na televisão na programação dos canais comerciais e em canais de abrangência local (MILANEZ, 2007). O INCE, no entanto, perdurou até 1966.

Provavelmente, o sucesso alcançado pela televisão contribuiu para a diminuição do uso da cinematografia educativa. A função de atingir a população alijada da rede de ensino formal foi assumida pela televisão, por meio dos telecursos.

Hoje, pode parecer curioso o uso do cinema como estratégia de massificação da educação, mas há que se considerar que, na década de 1930, o sistema educacional brasileiro ainda era muito precário, atendia a uma parcela ínfima da população e havia mais cidades com cinema do que com escola (DUARTE, 2008). Essa relação atualmente se inverteu: temos a massificação do ensino primário, enquanto os cinemas se mantêm concentrados nas cidades grandes e médias, sendo cada vez mais limitados aos espaços dos shoppings. É interessante observar como a reconfiguração do número de cinemas e do número de escolas faz com que hoje o audiovisual busque o espaço escolar por reconhecê-lo como local privilegiado para, entre outras coisas, a formação de público – como aponta Zeca Ferreira em entrevista, e Cristovam Buarque ao defender o Projeto de lei do Senado 185/08:

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. (BUARQUE, 2008)

O uso do filme na sala de aula

Ao considerar que o cinema e o audiovisual devem se constituir como campo específico dentro da escola, com metodologias e abordagens particulares, não podemos perder de vista que já existe um uso difundido dos filmes dentro das aulas de diversas disciplinas e que é importante que o cinema permeie todo o universo escolar. A questão polêmica, no entanto, surge pelo fato de que grande parte das exibições de filmes dentro das disciplinas escolares reproduz

um uso instrumental que dissocia o conteúdo trabalhado no filme de seus elementos estéticos.

Ana Lúcia Ramos e Inês Teixeira defendem a presença do cinema no espaço escolar para além do ensino do audiovisual propriamente dito. As autoras propõem que o cinema e a arte de um modo geral devem romper com os campos disciplinares e ocupar todo o ambiente da escola.

A arte na escola deve estar sob os cuidados e atenção de todos os educadores, quaisquer que sejam seus campos disciplinares e formação específica. Não se trata de designar alguns deles para lidar com as artes, visto que elas dizem respeito a todos. A expressão estética, a sensibilidade e a criação artística, embora tenham suas particularidades frente a outras formas de leitura, linguagem e expressão, atravessam todo o processo educativo escolar, rompendo fronteiras e campos disciplinares. Nesse sentido assemelham-se aos processos de formação e exercício da ética, que ultrapassam campo e conteúdos, impregnando todos os domínios da vida e destinos humanos. (RAMOS; TEIXEIRA, 2010, p. 10)

No entanto, o uso dos filmes em sala de aula não significa a difusão da arte na escola. A inserção do cinema, muitas vezes, é feita justamente substituindo-o de seu caráter artístico.

Atualmente a introdução do cinema nas escolas ocorre a partir de filmes que auxiliam a apresentação dos conteúdos disciplinares. *Como usar o cinema nas escolas*, de Marcos Napolitano (2003), é o título de um livro que expressa de forma sintética esse uso instrumental do filme em sala de aula, com listas de indicação de filmes para serem exibidos no ensino fundamental e médio, separados de acordo com os conteúdos curriculares de cada série e disciplina.

Por meio desse uso instrumental da imagem, os filmes são valorizados e recomendados segundo o conteúdo que pode ser apropriado pelas diferentes disciplinas. Não se trata mais de filmes educativos como os do antigo INCE, mas permanece uma visão utilitária que sustenta a separação entre conteúdo e linguagem.

Bete Bullara dá o exemplo do filme *Ilha das flores*, de Jorge Furtado, que normalmente é indicado para trabalhar com a temática do lixo.

O *Ilha das flores* é um filme de uma complexidade narrativa enorme e que você não pode tirar de lá só a questão do lixo porque isso tem no *Jornal Nacional* também. E no *Jornal Nacional* estamos jantando, passa o pessoal catando coisas do lixo, e a gente nem liga. Por que que o *Ilha das Flores* dá essa pancada? Porque ele tem uma estrutura narrativa que tem que ser pensada, tem leituras múltiplas, não dá para colocar o olhar do pessoal em um funil. (BULLARA, 2011)

Dentro da proposta de uso da linguagem audiovisual por variadas disciplinas é preciso fazer algumas reflexões a respeito do atual uso do cinema dentro da escola a fim de identificar outras possibilidades que valorizem o caráter expressivo desta linguagem. Exibir filmes sem discutir como suas opções estéticas dialogam com o conteúdo acaba por retirar da imagem sua dimensão criativa e, em última instância, confundir obra e realidade, de forma simplista.

Anita Leandro destaca os equívocos por trás do uso da imagem cinematográfica em atividades pedagógicas, nas quais a imagem é apenas uma ilustração dos conteúdos abordados.

A escola se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas relações de espaço e de tempo, por exemplo, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas. [...] Embora façam parte da nossa formação cultural, tanto quanto a Literatura, as imagens em movimento ainda não constituem um objeto de estudo em si. (LEANDRO, 2001, p. 29)

A importância de uma nova relação da escola com o audiovisual é apontada por Rosália Duarte (2008) ao narrar o episódio imaginário do aluno que é valorizado por ler um livro por dia em oposição ao aluno que é discriminado por assistir a muitos filmes, já que o cinema é entretenimento, perda de tempo. A escola deve reconhecer o cinema e o audiovisual como expressões artísticas e valorizar a cultura de assistir a filmes.

Anita Leandro também se utiliza da literatura para mostrar como a escola percebe o cinema de forma tortuosa. A autora ressalta que

ainda há necessidade de defender um cuidado estético nas escolhas dos filmes que serão exibidos com finalidades educativas enquanto não se faz necessário justificar o porquê de não trabalhar com livros do Paulo Coelho no espaço escolar.

É que a literatura, ao contrário do cinema, já adquiriu um estatuto pedagógico. [...] O livro pensa, enquanto o filme diverte. [...] Para que as imagens também possam ser abordadas como espaço de construção do conhecimento, para que elas também possam pensar e, com isso, ensinar a pensar mais e melhor, é necessário introduzir uma questão de ética no debate sobre sua utilização na educação. (LEANDRO, 2001, p. 33)

O debate sobre a questão ética da imagem no espaço escolar está diretamente relacionado à difusão dos aparelhos dentro da escola sem uma reflexão aprofundada dos efeitos de seus produtos.

Os aparelhos invadem o espaço escolar

A difusão do uso das *novas tecnologias* é outro elemento para constatarmos que os dispositivos audiovisuais já povoam a escola de diferentes maneiras. Se fizéssemos um censo dos objetos audiovisuais que coabitam a sala de aula nas mãos de alunos e professores, iríamos encontrar máquinas fotográficas, celulares, computadores, aparelhos de MP3 e MP4, filmadoras e *datashow*, além de aparelhos que acumulam mais de uma dessas funções.

Câmeras cada vez menores e mais leves, com melhor resolução de imagem e maior capacidade de armazenamento, tornaram factível o antigo lema de “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. A produção artística torna-se mais dependente da existência de uma “ideia na cabeça” do que propriamente da dificuldade em colocar uma “câmera na mão”.

Curiosamente, o esforço em trazer o cinema para a sala de aula hoje em dia se combina com a preocupação dos professores diante da proliferação de equipamentos eletrônicos portáteis que desviam a atenção dos alunos durante as aulas.

Poderíamos falar de um determinismo tecnológico que orienta as mudanças ocorridas na relação entre ensino, meios audiovisuais e linguagem? Rafaela Lima (2011) chama a atenção para a “fetichização

da comunicação midiática, com uma supervalorização dos recursos tecnológicos em detrimento dos processos de produção de sentido". Rosa Maria Bueno Fischer (2007, p. 292, 293) também questiona o uso recorrente da expressão *novas tecnologias*, que privilegia o "novo pelo novo", apaga o sentido original de técnica como "um saber-fazer inseparável do objeto a que se refere", separa "em mundos diferentes homens e máquinas, arte e tecnologia" e ignora os "tempos e lugares específicos, grupos sociais, gente de carne e osso".

A incorporação das novas tecnologias tem significado um novo desafio, não um modelo definido *a priori* pelos equipamentos à disposição de professores e alunos. O repertório de usos possíveis de cada dispositivo não está apenas contido nele mesmo, mas é também formulado a partir da experiência didática, na relação entre professores e alunos mediada pelos dispositivos e linguagens.

Os desafios não são somente da ordem do domínio técnico sobre os aparelhos. Podemos apontar, por exemplo, a questão do acesso desigual às tecnologias, situação que diferencia alunos que possuem e alunos que não possuem determinados aparelhos, tanto em escolas públicas como em escolas privadas. Outra questão é o aprendizado sobre a ética do uso das imagens e as implicações resultantes para as relações entre os alunos e destes com o professor. A imagem pode, muitas vezes, agredir, seduzir, reprimir, controlar, insinuar, ameaçar, etc., mas a formação pedagógica para lidar com essas situações ainda é pouco desenvolvida, assim como os encaminhamentos institucionais para tratar de seus efeitos não previstos ou incontroláveis.

Formar o professor para o audiovisual

A discussão sobre a instrumentalização dos filmes na sala de aula e os possíveis usos dos equipamentos que chegam ao ambiente escolar acaba levando ao ponto da formação do professor. Ana Lucia Sotomaior destaca que a utilização não expressiva do cinema dentro da escola pode ser resultado de um desconhecimento por parte dos professores dessa linguagem.

É curioso pensar como a escola de um modo geral tem medo não só do filme de arte, mas da arte como um todo. Esse medo vem provavelmente da falta de controle do efeito que a arte pode produzir no aluno. Para a escola, que muitas vezes tem

a função de controlar, isso é uma questão: como lidar com o descontrole? [...] Em que medida esse medo do filme de arte não tem relação com o desconhecimento dessa linguagem pelos professores que não tiveram uma formação do olhar na sua própria formação acadêmica? (SOTOMAIOR, 2008)

A ideia de que é preciso ampliar a formação dos professores para que saibam manejar as possibilidades do uso do audiovisual nas escolas é problematizada por Rosália Duarte (2008) quando ressalta que não devemos colocar todo o peso dessa responsabilidade nas costas dos professores. A autora lembra que, no projeto de formação de leitores, muitos professores não tinham o hábito da leitura, não gostavam de ler e a política pública interveio disponibilizando os livros para as crianças.

A formação do professor é uma questão que deve ser trabalhada com cuidado para não criar uma desvalorização dos profissionais que já estão formados e atuam nas escolas. A aproximação com o audiovisual não deve ser vista como uma demanda de atualização profissional, desconsiderando qualquer aprofundamento pedagógico sobre os possíveis usos dos aparelhos e desrespeitando a disposição voluntária do professor em assumir tais desafios.

A implementação de disciplinas que trabalhem o audiovisual dentro dos cursos de licenciatura pode contribuir bastante para a solução desse problema sem criar uma situação compulsória para os professores que já estão na escola.

Nesta concepção de uma aproximação voluntária ao cinema, que parte do desejo do professor, podemos destacar o importante trabalho realizado por oficinas livres de formação de educadores em audiovisual. São espaços que os professores buscam com a finalidade de aprender sobre a linguagem, a história do cinema, realizar exercícios práticos e debater sobre a introdução do vídeo nas escolas.

Organizamos, em uma tabela, a descrição das oficinas que conseguimos encontrar, identificando os realizadores e o público-alvo.

Essas atividades contribuem para uma reformulação da relação escola-cinema a partir de uma reformulação do contato do professor com o audiovisual. A elas devemos somar outras ações que têm interferência direta no encontro dos alunos com o audiovisual, como a construção de uma cinemateca e a realização de cineclubes.

Tabela 1 – Oficinas de cinema e educação para professores

Oficina	Público-alvo	Descrição
<i>Mídia e educação: o audiovisual na sala de aula.</i> Realização: Instituto de Artes e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (IACS / UFF)	Professores da rede pública e alunos de licenciaturas.	Curso gratuito, com carga horária total de 70 horas, que tem como objetivo “incentivar e possibilitar a pesquisa e a discussão dos temas propostos para o vídeo, estimular a sociabilidade, tolerância, capacidade de discussão, crítica, criatividade e o aprendizado de técnicas audiovisuais, além de formar docentes em produção audiovisual”. Foi criado, em 2005, pelo professor Tunico Amancio e hoje é coordenado pela professora Cláudia Regina Ribeiro.
<i>CINEDUCANDO.</i> Realização: CINEDUC	–	Mostra anual de cinema com exibição de filmes e palestras iniciada, em 2009, na Caixa Cultural.
<i>CINEAD – Extensão.</i> Realização: CINEAD/UFRJ	Professores da rede pública, de preferência.	Curso mensal, com duração de oito horas e capacidade para atender até 100 professores. Na primeira parte, introduz algumas de suas teorias: descontruir a visão instrumentalizada do cinema na prática pedagógica, trabalhar o conceito de cinema como <i>hipótese de alteridade</i> no contexto educativo. Na segunda parte do curso, os participantes também realizam a produção de <i>Minutos Lumière</i> , filmando seus planos nos jardins da Praia Vermelha. O curso de extensão tenta um contato direto entre a pesquisa e a sala de aula de cada participante.
<i>Educativo tela Brasil.</i> Realização: Associação Tela Brasil e Buriti Filmes	Professores de ensino médio e fundamental, monitores de projetos sociais e culturais.	Realiza oficinas para aprofundar conhecimentos nas formas de usar o audiovisual como instrumento para educar. São três encontros presenciais de cinco horas cada, na sala de cinema. São abordados os temas: <i>O cinema como instrumento educativo</i> , <i>Como montar uma oficina de vídeo na escola</i> e <i>Como montar um cineclube na escola</i> . Além dos encontros presenciais, oferece material de apoio impresso, com textos para reflexão teórica e sugestões de atividades práticas.
<i>Clube do professor.</i> Realização: Espaço Itaú de Cinema	Professores, de um modo geral.	Exibição gratuita de filmes em cartaz nos sábados pela manhã.
<i>Curso Formação de educadores.</i> Realização: Cinema Nossa e CINEDUC	Universitários, profissionais e educadores.	Carga horária de 40 horas, divididas em 11 encontros. Teve início em 2010, como financiamento da FASE.
<i>Projeto Cineclube nas escolas.</i> Realização: Gerência de Mídia-Educação da SME/Rio de Janeiro	Professores da rede municipal do Rio de Janeiro.	Curso de audiovisual, com módulo inicial em 2008. Em 2011, abriram a primeira turma para o módulo avançado. São seis encontros de quatro horas cada.

Fonte: Produção nossa.

Cinematotecas e cineclubes escolares – a ampliação do gosto estético

A criação de cineclubes e cinematotecas dentro do espaço escolar é ação importante para a ampliação de um gosto estético cada vez mais padronizado pela indústria cultural. Como destaca Adriana Fresquet, a escola deve ser valorizada como espaço de encontro com o cinema, talvez o único local possível para muitas pessoas.

Oferecer grupos de filmes (diversificados no que concerne a gêneros e épocas), selecionados por alguém cuja experiência e cultura cinematográficas sejam reconhecidas na comunidade escolar, constitui uma possibilidade de encontro. [...] 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. (FRESQUET, 2010, p. 13, 17)

Rosália Duarte (2008) aponta que não precisamos “construir um amor difuso, a filia pelo cinema”, pois a quantidade de filmes a que as crianças e jovens assistem geralmente é grande. Embora apenas cerca de 8% dos municípios brasileiros tenham cinema, estima-se que 78% possuem videolocadora. Dessa forma, a pergunta que devemos fazer é: a que tipo de filmes essas crianças assistem? Qual é seu gosto estético e de que maneira ele se forma?

A autora aborda a questão do gosto, ao apresentar uma pesquisa que desenvolveu com crianças de baixíssima renda na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Ao exibir fotos de cenas de filmes e perguntar às crianças se os reconheciam, elas surpreenderam ao dizerem não apenas o nome, como os atores e realizadores de quase todos os filmes hollywoodianos, enquanto desconheciam completamente os nacionais por os acharem chatos.

O gosto semelhante entre as crianças pode ser explicado pelo acesso limitado a filmes comerciais que são avaliados pelo sucesso de bilheteria e não pela qualidade estética da obra. A distribuição dos filmes, de um modo geral, está pautada em um critério mercadológico. Temos, então, um ciclo vicioso entre a formação do gosto do público e a oferta padronizada de filmes. Tudo que se exibe tem o mesmo valor, se tiver aventura, comédia, tensão, é considerado bom, independentemente de sua plástica, de seus elementos estéticos. O acesso à diversidade de linguagens e estruturas narrativas é

fundamental para a ampliação da lógica de compreensão e relação com o filme. Operar apenas com o gosto-padrão exclui da produção cinematográfica grande parte dos filmes.

A questão do gosto estético também é trabalhada por Bergala. O autor destaca a pressão social que as crianças enfrentam para que compartilhem um gosto-padrão.

Eles vêem todos, durante um ano, os mesmos seis filmes; os filmes que são propostos pela mídia. São filmes de massa que todas as crianças são obrigadas a terem visto, porque, senão, são rejeitadas pela comunidade de seus amigos [...]. O importante é que haja uma alternativa de gosto. O importante não é dizer que não é bom que vejam os mesmos filmes, mas que eles possam ver outros filmes que não têm ocasião de ver fora da escola [...]. A idéia principal é que as crianças tomem consciência que o cinema não é um pequeno território, mas um grande território, que existem territórios que eles não conhecem e que podem gostar de alguns, ter prazer com eles. (BERGALA, 2008b)

A criação do cineclube e da cinemateca na escola possibilita ao aluno o contato com outros filmes, diferentes daqueles que a indústria cultural lhes oferta. Benjamin já destacava, na década de 1930, a utilização retrógrada do cinema pelo capitalismo por meio do estrelato e de uma estética fundada na mera reprodução. O caráter transformador do cinema, trabalhado no primeiro capítulo, se funda na ampliação da visão de mundo mediante recursos que desconstroem a realidade. Bete Bullara chama a atenção para a importância de experimentar a linguagem cinematográfica a fim de encontrar outras maneiras de compreender o mundo.

A arte é educativa porque ela te propõe uma nova sensibilidade para as questões do mundo. Se você tem apenas uma visão, você só conhece *Tela Quente* – a história do menino e do cão, onde a câmera faz todas aquelas coisas mais tradicionais para esconder os cortes, para te fazer acreditar que você está vendo com seus olhinhos aquela história acontecendo – isso não muda nada. Mas se você começar a mostrar outras maneiras de usar a linguagem, outras formas de pensar, outras formas de explicar o mundo, aí sim. (BULLARA, 2011)

A implementação de cursos de cinema e audiovisual dentro da escola amplia o potencial transformador das ações do cineclube e da cinemateca escolar. Além do maior acesso a obras diferentes, o curso de audiovisual possibilita ao aluno compreender o que se passa dentro da *caixa-preta* e explorar as variadas maneiras de se expressar por meio dessa linguagem. Podemos identificar, nesses cursos, o desdobramento de duas funções pedagógicas do cinema apontadas por Benjamin. A primeira, relacionada à posição de espectador, pode ser atingida com as ações do cineclube e da cinemateca: é a possibilidade de nos colocarmos no lugar dos personagens mediante uma experiência mimética de alteridade. A segunda função pedagógica está relacionada à prática e é trabalhada na interação do aluno com o aparelho. Por meio do contato com a câmera, a captação de áudio, a invenção de cenários, a ilha de edição e etc., o aluno pode recriar o mundo da forma que sua imaginação desejar.

Para compreender as diferentes maneiras de trabalhar essas duas funções pedagógicas, abordaremos adiante as metodologias e reflexões dos cursos de cinema e audiovisual no espaço escolar. Agora, traçaremos o caminho que o ensino do cinema/audiovisual percorreu até os dias de hoje, buscando num breve histórico as ferramentas para pensá-lo atualmente.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL FORA DAS ESCOLAS

O debate sobre o ensino do audiovisual não é propriamente novo, embora sua introdução dentro das escolas tenha obtido uma maior evidência nos últimos anos. Podemos reconstituir um pouco dessa história, ao tratar do ensino do audiovisual nas universidades, nos movimentos sociais e, atualmente, nos espaços das ONGs.

Do cinema para as universidades

No Brasil, a produção cinematográfica dos primeiros anos mantinha uma tradição empirista de *aprender fazendo*, perspectiva que continua até hoje no “senso comum que dita que só o tempo, no próprio mercado cinematográfico, pode dar conta de formar seus profissionais”. Esse

ponto de vista pode ser rebatido pelo fato de que muitos movimentos cinematográficos relevantes no Brasil e no mundo tiveram sua origem ou foram reforçados a partir de escolas e cursos de cinema (CIRELLO, 2010, p. 40). Além disso, o que o mercado oferece para o profissional, na maioria dos casos, acaba sendo uma formação com maior ênfase na eficiência técnica da execução dos modelos já estabelecidos do que a possibilidade de experimentação estética e crítica.

Os primeiros espaços de formação em cinema do Brasil não surgiu nas universidades, mas em cursos livres, como o da Escola de Artes Cinematográficas Azzurri, pioneira em São Paulo até a década de 1920, e em cineclubes, como o Chaplin Club, iniciado em 1928 no Rio de Janeiro, e o Clube de Cinema de São Paulo, já em 1940, na Faculdade de Filosofia da USP. Os cineclubes foram um dos pontos de partida para uma “efetiva cultura de reflexão sobre o fazer cinematográfico, o que implicaria posteriormente de forma decisiva para a criação dos primeiros cursos universitários do país” (CIRELLO, 2010, p. 41).

Outra fonte relevante para a formação de cursos de cinema no Brasil foram as escolas estrangeiras, como a francesa Institut des Hautes Études Cinématographiques (IDHEC), onde intelectuais e cineastas brasileiros estudaram e depois retornaram para criar os primeiros cursos regulares de cinema nas universidades brasileiras, nos anos 1950 e 1960 (CIRELLO, 201, p. 43).

As primeiras iniciativas para a criação de uma formação acadêmica em cinema ocorreram na década de 1950, mas sua concretização se deu em 1962, com a Escola de Cinema da Universidade Católica de Minas Gerais e, pouco tempo depois, com a Escola de Cinema da Universidade de Brasília. Segundo José Gatti,

os primeiros cursos de cinema visavam à formação de realizadores capazes de dar continuidade ao projeto de cinema brasileiro vigente à época. [...] Esse projeto estava conformado, desde o início, pelas condições objetivas que o cinema impunha: a mais cara de todas as mídias exigia investimentos milionários e enfrentava (como ainda hoje) uma guerra absolutamente desigual com os grandes centros de produção industrial estrangeiros. (GATTI, 2004)

Embora a iniciativa da UnB tenha sido interrompida precocemente nos primeiros anos de ditadura militar, o ensino do cinema

foi retomado, ainda na década de 1960, na USP, com a Escola de Comunicação e Artes, em 1966, e na UFF, com o Instituto de Artes e Comunicação Social, em 1968, experiências quase simultâneas iniciadas por Paulo Emilio Salles Gomes e Nelson Pereira dos Santos, respectivamente, dois remanescentes da iniciativa pioneira da UnB. Nesse segundo momento, a formação para o cinema se combinava com o campo mais amplo da comunicação e da televisão. Desde então, a estruturação dos cursos universitários permanece num “tenso equilíbrio” entre ser “um espaço de expressão e autoria, e a necessidade central de que os alunos entrem no mercado” (CIRELLO, 2010, p. 48).

Na bibliografia consultada, não encontramos nenhum diálogo mais aprofundado entre a formação profissional universitária para o cinema e a introdução do ensino do cinema e do audiovisual nas escolas. Um levantamento dos cursos de cinema e audiovisual registrados no MEC demonstra que esse vínculo entre universidade e escola, no que se refere ao cinema e ao audiovisual, ainda é incipiente. Dos 34 cursos ativos no sistema do MEC, somente cinco apresentavam em sua grade curricular disciplinas sobre a relação entre cinema e educação.

Tabela 2 – Cursos superiores de cinema e audiovisual com disciplinas orientadas para o ensino

Universidade	UF	Curso	Disciplina	Ementa
UFF	RJ	Bacharelado em Cinema e Audiovisual	Fundamentos da arte-educação	sim
			Cinema e educação	sim
USP	SP	Curso superior de Audiovisual	Comunicação audiovisual na educação	sim
UFSC	SC	Bacharelado em Cinema	Cinema e processo educacional	sim
UFC	CE	Bacharelado em Cinema e Audiovisual	Educação e audiovisual	não
			Audiovisual educativo	não
UESB	BA	Bacharelado em Cinema e Audiovisual	Audiovisual e produção educativa	não

Fonte: Páginas do Sistema de Regulação do Ensino Superior (<http://www.emec.mec.gov.br>) e dos cursos universitários. Acessadas em 2011.

Entre as sete disciplinas encontradas, quatro disponibilizam a ementa nos *sites* dos cursos. Podemos observar, por meio dessas ementas, que a maioria das disciplinas aborda o uso do audiovisual

na educação como instrumento pedagógico, sem se debruçar sobre as metodologias próprias ao ensino do audiovisual.

A criação do curso de graduação de Licenciatura em Cinema e Audiovisual, aprovado na UFF, em 2010, é uma iniciativa pioneira no Brasil que busca, entre outras coisas, vencer esse distanciamento entre a escola e as faculdades de cinema.

O curso de licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF

Para compreender melhor os motivos que suscitaram a criação do curso, bem como seus objetivos e de que forma ele será estruturado, realizei uma entrevista com João Luís Leocádio, professor do bacharelado e membro da comissão organizadora da licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF.

Segundo Leocádio, a importância da criação de uma licenciatura na área da comunicação já era notada havia algum tempo pelos professores da UFF. Muitos dos alunos formados no bacharelado de Cinema trabalhavam com oficinas de audiovisual em comunidades e festivais sem ter essa capacitação, uma vez que o curso de bacharelado é focado na formação profissional.

muitos dos [alunos] que iam atuar no mercado acabavam fazendo oficinas disso, oficinas daquilo, lidando com uma prática de formação que não é escopo do nosso programa de bacharelado. E a gente vem observando que isso se multiplicou em oficinas com ONGs e diversos projetos culturais, que também reproduzem os modelos de produção já existentes, a estética audiovisual hegemônica, sem necessariamente preocupar-se com uma reflexão crítica sobre os processos educacionais envolvidos nessas ações resultando num processo de reprodução, de tentar repetir as escolas de formação profissional só que num tempo muito curto. Então, tudo isso vai formando um caldo, de onde surge a idéia da Licenciatura. (LEOCÁDIO, 2011)

Outra preocupação, que se soma à formação dos alunos para atuarem como professores, é a própria difusão da linguagem audiovisual, cada vez mais presente no cotidiano de diferentes grupos sociais.

Se antes você tinha a grande tela do cinema restrita a determinadas salas de exibição, nos anos 50 do século passado surge a televisão, que leva o audiovisual para dentro das casas, nos anos 70 surge o computador, nos anos 90 surge o celular, agora você tem os *Ipad*, ou seja, as janelas para o audiovisual têm diminuído de tamanho em sintonia com uma individualização desse bem de consumo. Isso facilita a sua pulverização e a sua distribuição farta, mas, por outro lado, exige de nós uma reflexão sobre a produção das imagens. Então, tem um conjunto de fatores aí, sociais, econômicos, tecnológicos, que contribuem para uma maior evidência do audiovisual na sociedade. [...] Nós acreditamos que hoje o ensino do Cinema e do Audiovisual é uma necessidade da sociedade, não de um grupo, de uma parcela. Se o bacharelado tinha, talvez, uma perspectiva de trabalhar apenas com realizadores, focado na produção, a licenciatura não. A Licenciatura propõe uma idéia de uso do Audiovisual de uma maneira ampla, como uma experiência estética, que as pessoas possam desenvolver projetos audiovisuais, pessoas que não têm nenhuma intenção de atuar no mercado profissional. (LEOCÁDIO, 2011)

Leocádio ressalta que o espaço escolar permite experimentar outras formas de uso do audiovisual, novas possibilidades de produção, exibição, criação coletiva, permite também discutir sobre autoria, autonomia e ética da imagem. “Hoje, as pessoas se expõem e expõem outros de uma maneira muito descuidada”, nas redes sociais. A escola é um local importante para ampliar este debate por meio da experimentação artística.

A gente não está inventando a roda, não. Na realidade, nós estamos ampliando as oportunidades para o audiovisual na escola, porque o que ocorre é que hoje, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, do PCN de Artes, você encontra lá o ensino das artes visuais como sendo um território para que o professor de arte atue com o cinema, por exemplo. Mas o que a gente observa é que o profissional de Artes prefere trabalhar – ou prefere, ou sua formação, ou as condições de atuação dadas na escola permitem – mais a experimentação com as artes plásticas do que com as artes audiovisuais. Então, o ensino de

cinema, como uma das artes visuais, fica hoje relegado a um segundo plano enquanto obrigatoriedade de ensino. O que nós estamos fazendo é trazer o Cinema para o primeiro plano do ensino. De certa forma, o professor, o formado em Artes para dar aulas de Artes, deveria ter suas competências para atuar com artes audiovisuais, e a gente entende que a nossa escola pode dar essa formação especializada. A gente quer que o nosso aluno ocupe esse espaço do ensino de Cinema previsto no PCN de Artes. As escolas têm autonomia pra definir o seu perfil de ensino, na medida em que ela opte por não trabalhar com artes plásticas mas com audiovisual, a gente gostaria que ela olhasse para o nosso aluno como um aluno preferencial pra ocupar esse lugar, porque a gente entende que, cada vez mais, vai ser uma exigência e uma necessidade: o ensino do audiovisual. Já existe um projeto hoje, a nível federal e também a nível estadual, de criação de cineclubes nas escolas. Isso já é uma realidade. O Distrito Federal, no ano passado, através de uma emenda parlamentar, instituiu cineclubes em todas as suas escolas. A expansão de cineclubes no Brasil é uma realidade. O número de festivais também que aparece a cada dia, e cada vez com recortes mais particulares, mostra que o uso do audiovisual como material educativo é muito grande. A gente quer o nosso licenciado atuando nesses campos também. Quer dizer, é para atuar nos cineclubes, é pra atuar nos festivais, é para atuar nas escolas, aonde você tiver o uso do audiovisual com proposta educativa, a gente quer que o nosso aluno atue. A gente entende que é o lugar do nosso aluno. É com esse conjunto de possibilidades que a gente vai trabalhar na licenciatura. (LEOCÁDIO, 2011)

Sobre a relação que o novo curso de licenciatura estabelecerá com a *pesquisa e extensão* da universidade, Leocádio destaca a inauguração do Laboratório de experimentação audiovisual, uma parceria com a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu. A formação é oferecida na UFF, e a Escola de Nova Iguaçu é o campo de experimentação por meio do intercâmbio entre os alunos de uma e da outra.

Esse laboratório está investigando como ensinar o audiovisual. Como é que é lidar com o audiovisual na sala de aula? O

que é produzir espaços de reflexão e produção, que permitam a expressão da arte, o livre uso dos meios de comunicação? Como é possível você criar metodologias? Esse laboratório está focado nisso, no estudo de metodologias de ensino para o audiovisual (LEOCÁDIO, 2011).

Esta investigação é bastante importante, uma vez que a reflexão sobre metodologias de ensino do audiovisual é algo raro dentro das universidades, como apontado anteriormente.

Movimentos sociais e ONGs

Considerando as iniciativas de ensino do audiovisual fora dos cursos universitários, podemos identificar diversos outros espaços de formação, como movimentos sociais e ONGs. O movimento do Vídeo Popular, nas décadas de 1970 e 1980, a experiência do Cinema e Educação (Cineduc) e a Educação Audiovisual Popular (2010) são expressões dessa difusão do audiovisual na sociedade brasileira.

O Vídeo Popular corresponde a uma “definição abrangente, que tem como referência primordial a prática do uso do vídeo pelos movimentos populares, o volume dessa produção, o seu teor, os grupos que são responsáveis por ela e a exibição de programas comprometidos com a realidade social”. Esta experiência se dá historicamente, no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, quando se conjugaram a emergência dos movimentos populares no período de redemocratização e a apropriação do uso do audiovisual por esses movimentos. A produção dos vídeos populares era um elemento da expressão política de sindicatos, ativistas de bairro, grupos estudantis, movimentos indígenas e culturais de diferentes matizes. Predominava, no entanto, certo voluntarismo na apropriação do vídeo pelos movimentos sociais, sem uma reflexão maior sobre o aprendizado e a experimentação da linguagem audiovisual. Essa tendência começou a ser problematizada pela Associação Brasileira de Vídeo Popular e pelos encontros promovidos nacionalmente (SANTORO apud CIRELLO, 2010, p. 52), mas, segundo o trabalho de Moira Cirello (2010), “foi possível depreender pouco sobre as estratégias pedagógicas surgidas nesse contexto.”

O Cineduc pode ser caracterizado como uma experiência singular. Seus trabalhos foram iniciados em 1970, resultando da experiência

da central de cinema da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A partir do projeto Plan-Deni (*Plan de Niños*), método difundido pelo equatoriano Luis C. Martinez para alfabetizar visualmente as crianças, simultaneamente à alfabetização escrita, 11 professoras fundaram a ONG Cineduc com o objetivo de promover reflexões sobre a linguagem audiovisual. Desde então, o Cineduc conquistou um lugar próprio a partir do qual busca atuar em diversos campos.¹ O destaque dado ao Cineduc se deve à sua ênfase no ensino do audiovisual, o que antecipa em décadas a tendência que se desenvolve com mais força nos anos 1990.

Além disso, tem o mérito de ter permanecido em atividade por mais de 40 anos de existência. Segundo o levantamento de Moira Cirello (2010), poucas organizações oriundas do Vídeo Popular se mantiveram ativas após a transição dos anos 1990, entre elas somente o Vídeo nas Aldeias, fundado em 1987, e a Associação Imagem Comunitária, fundada em 1997, em Minas Gerais, a partir dos profissionais dos antigos projetos TV Sala de Espera e TV Beira Linha.

Nos anos 1990, um novo impulso no audiovisual popular se soma às iniciativas dos movimentos sociais das décadas anteriores. Hernani Heffner (2009) apresenta essa transição associando mudanças nas tecnologias audiovisuais aos novos conceitos e sujeitos envolvidos na produção audiovisual, no contexto da expansão do chamado Terceiro Setor. Segundo Heffner,

Ao antigo movimento social dos anos 1970/1980, que incorporou o vídeo analógico como um instrumento de socialização e politização da informação, trabalhando sobretudo com as noções de “trabalhador” e de “comunidade”, vale dizer, como uma inflexão socioeconômica tradicional da sociedade, sobreveio uma nova dimensão que apostava no vídeo digital e em categorias como “minorias”, “oportunidade”, “voz própria” e “formação”. (HEFFNER, 2009, p. 49)

¹ Mais recentemente, o Cineduc esteve envolvido em diversas parcerias para a execução de projetos, como o programa “A escola vai ao cinema”, junto ao Sesc, à distribuidora Rio Filmes e à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com cursos e oficinas para professores e alunos; a Sessão Criança, no Centro Cultural Banco do Brasil, com a exibição gratuita de filmes nacionais para crianças, e a mostra Geração Futura (parceria com o Canal Futura e o Grupo Estação), dentro do Festival Internacional de Cinema do Rio (CINEDUC, 2011).

Esse novo espaço de formação e de produção audiovisual é o das ONGs, que se difere daquele desenvolvido pelos movimentos sociais, do espaço institucional das universidades e do espaço escolar recém-descoberto, embora haja interações das ONGs com esses outros campos. Os trabalhos de Aguiar (2005), Alvarenga (2004) e Cirello (2010) se destacam entre aqueles que buscaram caracterizar e mapar a emergência dessa nova prática social que se produz por meio do audiovisual. Vídeo comunitário contemporâneo, vídeo de localidade ou vídeo comunitário e educação audiovisual popular foram os termos encontrados para definir esse novo fenômeno, apesar dos diferentes focos dos trabalhos desses autores.

As experiências do Vídeo Popular e da Educação Audiovisual Popular permitem colocar em questão os tópicos debatidos por Benjamin sobre as relações de produção subjacentes à produção artística. Muitas vezes, o discurso da democratização da arte supervaloriza certas experiências pelo acesso ao consumo e à produção artística proporcionado a um maior número de pessoas. Mas pouco se fala sobre as condições em que essa expansão é realizada. A busca pela autenticidade dos discursos populares pode esconder a reprodução de relações de dominação cultural ou econômica nos âmbitos em que essa nova produção audiovisual é realizada. Isso é particularmente relevante no caso das ONGs.

Quais são as características desse novo campo de ensino do cinema e do audiovisual? Apesar da diversidade de experiências das ONGs atuantes, alguns aspectos podem ser colocados em questão para pensar as relações que estas organizações estabelecem com o público-alvo, com os financiadores, com os trabalhadores que nela atuam e com a esfera pública de ensino.

Aguiar (2005, p. 113) identifica dois padrões de oficinas audiovisuais que se estabelecem, a partir de meados da década de 1990, no Rio de Janeiro: 1) “núcleos paradidáticos internos às comunidades”, como é o caso da ONG Nós do Morro, que surgiu no Vidigal, e da ONG Central Única de Favelas – CUFA e 2) “núcleos pertencentes a instituições de ensino públicas e privadas”, como o NECC–FACHA (Núcleo de Educação e Comunicação Comunitária das Faculdades Integradas Hélio Alonso). Podemos acrescentar aí experiências mais recentes que surgem a partir de iniciativas empresariais sem vínculo imediato com qualquer localidade, mas que se orientam especificamente para o público “de comunidades”, como é o caso da Oi Kabum e da Spectaculum.

Algumas questões devem ser levantadas para que possamos refletir sobre a ampliação dos cursos de audiovisual vinculados a ONGs e as atuais relações que essas organizações estabelecem com a inserção do audiovisual no espaço escolar.

Quais são as finalidades da formação em audiovisual nesses cursos? Para que se ensina? Heffner (2009, p. 52-54) apresenta algumas respostas: para oferecer entretenimento em áreas carentes; formar o olhar e o espírito crítico em relação aos filmes, preparar o indivíduo para o uso do audiovisual como instrumento de documentação e transformação da realidade; facilitar a inclusão no mercado de trabalho audiovisual ou a produção de filmes que trazem como marca sua condição periférica de origem. De um modo geral, o público-alvo dessas ONGs são grupos sociais excluídos, marginalizados, de baixa renda, da periferia ou das comunidades, com um foco principal em crianças e jovens.

Uma questão central para entender a finalidade dos cursos são as formas de financiamento utilizadas pelas organizações. Moira Cirello (2010, p. 87) identifica os perfis institucionais das entidades que trabalham com a Educação Audiovisual Popular no Brasil e indica que a maioria é constituída por ONGs (74% dentro do universo de amostras), que dependem de financiamento público ou privado. No caso do setor privado, estabelece-se um “vínculo inevitável das diferentes entidades com seus patrocinadores”. Bete Bullara aponta nesse mesmo sentido:

As empresas têm um excedente. E o que elas fazem? Nós temos “preocupação social”: com esse excedente eu vou valorizar a minha marca, esse excedente vai para o que muita gente nessa área chama, chocantemente, de PP – “preto pobre”. Já cansei de ouvir isso. Por quê? Porque é uma maneira de você ocupar essas pessoas, de você fingir que está dando para elas algum futuro. Algumas conseguem romper o cerco e realmente criar o seu futuro, mas é um número insignificante. As empresas ganham em publicidade, agregam à imagem – um termo que elas adoram, agregar valor à imagem – e ao mesmo tempo mantêm uma certa tranquilidade social, que é média, que é na corda bamba. [...] Mas as empresas não estão preocupadas em avaliar a excelência do trabalho de alguém, elas estão preocupadas em dar um dinheiro, botar o *banner* dela e dizer: a gente faz

isso. Se os meninos não querem aprender balé, é porque eles não querem, mas a gente está dando. (BULLARA, 2011)

Considerando o perfil de financiamento vigente, existem implicações para os conteúdos e para a linguagem dos filmes produzidos no âmbito desses projetos. Moira Cirello (2010, p. 87) cita uma “espécie de censura, que eventualmente chega ao ponto de resultar em limitação explícita de alguns temas, e no excesso de atividades, muitas vezes realizadas como forma de oferecer contrapartidas aos apoiadores”, ou uma autocensura, “em que educadores e coordenadores optam por não permitir a realização de produtos sobre temas excessivamente polêmicos – ou que, por exemplo, impliquem em uma crítica direta ou indireta a serviços prestados por patrocinadores à sociedade.”

Essas observações vão ao encontro de minha própria experiência pessoal, quando, em 2008, atuei como professora numa escola municipal do bairro de Acari, no Rio de Janeiro, em um projeto de ensino de audiovisual da Cufa, financiado com verbas do Ministério da Educação. Ao final de um semestre de projeto, os alunos realizaram, sob minha orientação, diversos curtas como desenvolvimento do trabalho. Um deles, que tratava sobre o tema do funk, foi excluído do DVD e da exibição final pela coordenação, porque era considerado impróprio para ser apresentado ao MEC. Além disso, o DVD com o resultado final do trabalho dos alunos não foi ofertado a eles, serviu somente como prestação de contas ao MEC, no intuito de obter apoio para outros projetos futuros.

Na premência de apresentar resultados finais bem-acabados e dentro do padrão convencional, fica mais difícil valorizar os processos e experiências de formação vividos pelos alunos. O produto final, muitas vezes, é um instrumento de avaliação para a continuidade do financiamento do projeto. Além disso, o direcionamento do conteúdo tende a privilegiar certos discursos que correspondem às expectativas dos financiadores dos projetos.

Outro aspecto levantado por Moira Cirello (2010, p. 87) – que também vai ao encontro de minha experiência pessoal – se refere às relações de trabalho. Cirello destaca a informalidade dos profissionais envolvidos nas atividades das ONGs. É comum a contratação de profissionais por Notas Fiscais de Serviços, a terceirização e a inibição da criação de qualquer vínculo empregatício. Podemos acrescentar ainda a prestação de contas de gastos com pessoal em

valores superiores aos realmente pagos, de forma a desviar recursos para outras áreas ou projetos da mesma instituição, e, até mesmo, o aproveitamento de mão de obra barata da “comunidade” assistida pela ONG, quando as relações de trabalho são misturadas com relações ambíguas de proteção e obediência entre a instituição e os contratados.

Quanto à sazonalidade e à insegurança, Cirello (2010, p. 88) pontua a falta de vínculo profissional com as entidades, a não garantia de continuidade ao longo dos anos e a ausência de benefícios como férias e 13º salário.

Existem questões que se apresentam de forma especialmente sensível quando se estabelecem as relações entre as ONGs e as escolas públicas. Entre os agentes externos à escola e os servidores públicos que trabalham regularmente no mesmo espaço, muitas vezes, podem ocorrer tensões relacionadas a disputas de poder local, ameaças, constrangimentos e desentendimentos de diversas ordens. Embora isso possa acontecer dentro da própria estrutura regular da escola, o problema principal, no caso das ONGs, é que não existem instâncias mediadoras que possibilitem a resolução de conflitos de maneira a preservar o andamento dos projetos e atividades. Além disso, qual é a relação que se estabelece com a esfera pública quando o Estado financia projetos privados dentro das escolas públicas para a realização de oficinas de audiovisual?

Em alguns casos, existe uma perspectiva por parte dos alunos de se inserirem no mercado de trabalho a partir dos cursos realizados pelas ONGs. No entanto, a inserção no mercado de trabalho audiovisual tende a ocorrer – quando ocorre – de forma segmentada, o que afeta diretamente o conteúdo didático dos cursos e oficinas de audiovisual. Nesses, há estímulos diferenciados em relação ao componente técnico, o domínio eficiente dos aparelhos, e ao componente criativo, o domínio integral da técnica, relacionado à linguagem e à experimentação.

O Terceiro Setor hoje se mostra como um novo e importante espaço para a arte e, mais precisamente, para o ensino da arte.

[...] A arte como um caminho alternativo e de sucesso para a inclusão social é hoje quase um senso comum, constantemente reforçado pela mídia, que veicula com grande freqüência cenas de crianças e jovens exibindo suas produções artísticas.

Não raramente, essas produções são apresentadas como um passaporte – talvez o único – que as legitimam como sujeitos sociais. (MACEDO 2008, p. 44)

A legitimação dos sujeitos sociais pela produção artística acaba por camuflar a permanência da estrutura desigual de acesso ao consumo e à produção dessa arte no modelo de democracia social e política vigente. Como aponta Bete Bullara,

Esse campo virou uma dificuldade grande porque começou a ser um campo que rende dinheiro. Então tem muita gente entrando sem saber nada, ensinando o menino a apertar botão de câmera e achando que com isso está dando voz a ele. [...] O que pra mim é mais uma estratégia da classe dominante pra fingir que está democratizando alguma coisa e não está. Nós somos muito críticos com isso, somos contra essa leviandade de gente que não procurou se informar do assunto. [...] Porque quando você fala que está democratizando, nesses moldes de democracia que aí estão, você está mentindo e esvaziando a verdadeira possibilidade de democratizar, você está fingindo: “bem, a gente te dá isso aqui, aí tudo bem, você não perturba porque você já está podendo falar”. Não importa que você vai falar igual aos apresentadores de TV. (BULLARA, 2011)

Por fim, podemos questionar os critérios de seleção. Quais os critérios para definir as escolas que participam dos projetos e, dentro das escolas, os alunos que participam? Como é prevista e construída a continuidade dos projetos de um ano para o outro? A seletividade implica a discussão sobre os critérios e a publicidade dos critérios seletivos, mas também sobre a tendência de privilegiar certos padrões, como, por exemplo, as escolas-modelo de uma determinada rede pública. A descontinuidade é um problema que afeta de maneira aguda a possibilidade de acúmulo de aprendizagens e experiências.

É preciso reconhecer também que algumas organizações desenvolvem trabalhos importantes. Não se trata de condenar todas as ações realizadas no âmbito das ONGs. Muitas vezes, este é o único canal encontrado por profissionais sérios e bem-intencionados para o desenvolvimento de projetos. No entanto, todas as questões

levantadas são importantes para problematizar as condições de realização dessas atividades.

NA CONVERGÊNCIA ENTRE CINEMA E AUDIOVISUAL – DELIMITANDO O OBJETO

O objetivo desse tópico é situar a pesquisa ante as interseções entre arte, cinema e audiovisual de modo a especificar o campo do audiovisual que é objeto das propostas de ensino analisadas. Esse esforço de definição conceitual se justifica pela ambiguidade geralmente percebida no uso dos conceitos de cinema e de audiovisual e na relação que estes estabelecem com a arte e com a comunicação.

Mais do que assumir uma dimensão unívoca do fenômeno cinematográfico e audiovisual, nosso objetivo é apontar algumas alternativas e delimitar um campo de análise para explorar as potencialidades do seu ensino. Para isso, buscaremos uma aproximação teórica por meio da história do cinema e do audiovisual.

O primeiro cinema

Em 28 de dezembro de 1895, no salão do Grand Café em Paris, aconteceu a primeira exibição pública de um filme. Como todo marco histórico, esse evento que simboliza o nascimento do cinema é arbitrário: é difícil chegar a um consenso entre os historiadores sobre os caminhos que levaram ao surgimento e à estabilização do cinema tal como o conhecemos hoje.

O cinema das origens, também chamado de primeiro cinema ou pré-cinema, tinha como característica não ser nem arte, nem indústria: por um lado, era um saber tecnocientífico, “análise do movimento dos domínios da ótica, da química e da fisiologia, e de múltiplos inventos ligados à pesquisa da reprodução da imagem”; por outro lado, um prazer popular, “brinquedo de feira de amostras, aparelho de parque de diversões, número de teatro de atrações” (LUZ, 2007, p. 29).

Em seus primeiros anos de existência, o cinematógrafo era visto como objeto de curiosidade científica. Retomar essa história do cinema dos primeiros tempos é interessante para pensar as múltiplas

possibilidades dos dispositivos audiovisuais que coexistiram com a forma hegemônica naturalizada – a *forma cinema*.

Segundo André Parente (2007, p. 4; 2009, p. 22, 23), três elementos definem a *forma cinema* tal como a conhecemos: a *sala de cinema*, cuja arquitetura é herdada do teatro italiano; a *projeção*, cuja técnica remonta ao final do século XIX; e a *forma narrativa*, desenvolvida a partir do século XX, principalmente pelo cinema norte-americano. Esse modelo de representação é uma forma estabilizada por meio da conjugação de diversas técnicas.

O cinema, enquanto sistema de representação, não nasce com sua invenção técnica, pois leva algo em torno de uma década para se cristalizar e se fixar como modelo. O cinema é [...] um dispositivo complexo que envolve aspectos arquitetônicos, técnicos e discursivos. Cada um destes aspectos é, por si só, um conjunto de técnicas, todos eles voltados para a realização de um espetáculo que gera no espectador a ilusão de que ele está diante dos próprios fatos e acontecimentos representados. (PARENTE, 2007, p. 4)

A partir desse ponto de vista, podemos localizar a origem do cinema em dois momentos distintos: o primeiro momento, definido pelo marco histórico da exibição dos irmãos Lumière em 1895, quando são introduzidas a sala de cinema e a projeção; o segundo momento, entre 1908 e 1913, quando surge o modo de narrar clássico desenvolvido por Griffith (LUZ, 2007, p. 32).

O primeiro momento do surgimento do cinema foi abordado nos trabalhos de Flávia Costa (1995) e Arlindo Machado (1997). A invenção do cinema é resultado de um longo processo de inovações técnicas cuja matriz mais imediata foi a fotografia, no século XIX. A reprodução da imagem em movimento, no entanto, pode remeter a origens mais distantes: desde as pinturas das cavernas de Altamira, Lascaux ou Font-de-Gaume, gravadas há 20 mil anos, a “alegoria da caverna” de Platão, os movimentos em instantes separados de Lucrécio (50 a.C.) e os estudos “cinematográficos” do árabe Al-Hazen (séc. X), até experiências mais recentes, como o teatro de luz de Giambattista della Porta (séc. XVI), as projeções criptológicas de Athanasius Kircher (século XVII), a lanterna mágica e o Panorama (séculos XVII e XVIII) (MACHADO, 1997, p. 12, 13).

Ao longo do século XIX, diversas tentativas de reprodução da ilusão ótica da imagem em movimento foram desenvolvidas: o taumatório do doutor Paris (1825), o fanaquitoscópio de Antoine Plateau de Gand, poucos anos depois, e o zootrópio de Horner. No final do século XIX, surgem os cronofotógrafos de Etienne-Jules Marey e o quinetógrafo e o quinetoscópio de Thomas Edison. Em 1889, o fotógrafo Émile Reynaud lançou o “teatro óptico” (1889), precursor do desenho animado (ROSENFELD, 2002, p. 55-60). Outros nomes e formatos poderiam ser enumerados para ilustrar o acúmulo de tentativas esforçadas de representação da imagem em movimento que povoaram a imaginação da gente do século XIX. É, no final do século XIX, que a interação entre a imaginação e a técnica permitiu a síntese de conhecimentos e experiências que possibilitou o surgimento do dispositivo que consolida os dois primeiros aspectos da *forma cinema*: a sala de cinema e a projeção.

Dentro dessa *pré-história do cinema*, que antecede a construção narrativa, cabe destacar um período singular que se localiza mais ou menos entre 1895 e 1908. O *primeiro cinema* era uma atividade artesanal, “misturado a outras formas de diversão populares, como feiras de atrações, circo, espetáculos de magia e de aberrações, ou integrado aos círculos científicos, como uma das várias invenções que a virada do século apresentou”. Esse período se caracteriza pelo intenso processo de transformação “na evolução dos aparelhos e da qualidade das películas, na rápida transição de uma atividade artesanal e quase circense para uma estrutura industrial de produção e consumo, na incorporação de parcelas crescentes do público” (COSTA, 1995, p. xviii, 9, 10).

O segundo momento, no qual se configura a construção narrativa do cinema, ocorreu entre 1908 e 1915 e envolveu três aspectos: 1) “um avanço nas técnicas de produção, manipulação e reprodução da imagem”; 2) “a viabilização econômica de um empreendimento”; e 3) “a invenção de elementos de escritura que sedimentaram um certo modo de mostrar” (LUZ, 2007, p. 31). A introdução do elemento narrativo no cinema teve como justificativa inicial “inscrever o cinema no universo das belas-artes”. O primeiro gênero deste tipo surgiu sem grande sucesso na França, com os chamados *Films d'Art* (1908), que transpunham para a tela a forma dramática do teatro. Com mais sucesso, David Griffith aprofunda uma linha narrativa adaptada ao novo meio cinematográfico. Nessas primeiras décadas do século XX, “as fantasias, os delírios, as extravagâncias dos primeiros filmes

entram em declínio e são aos poucos substituídos por um outro tipo de espetáculo, mais doméstico, preocupado com a verossimilhança dos eventos, seriamente empenhado em se converter no espelho do mundo para refletir a vida num nível superior de contemplação” (MACHADO, 1997, p. 85).

Além da forma hegemônica do cinema, podemos reconhecer a existência de um campo ampliado do audiovisual que se expandiu por novos meios, formatos, lugares de exibição, conteúdos e finalidades. Neste campo ampliado, as reflexões sobre a obra e sua recepção vêm sendo recolocadas, e alguns nexos podem ser estabelecidos entre formas antigas e contemporâneas de experiência do cinema.

Mudanças do cinema a partir das novas tecnologias e da arte contemporânea

As múltiplas possibilidades tecnológicas do audiovisual alimentam a busca de questões sobre as transformações que ocorreram no estatuto do cinema. “Quando, hoje, dizemos que as novas tecnologias, por um lado, e a arte contemporânea, por outro, estão transformando o cinema, precisamos perguntar de que cinema se trata” (PARENTE, 2007, p. 4).

A arte contemporânea estabeleceu uma mudança fundamental ao deslocar a *forma cinema* para o uso de outros espaços, em que ocorrem conexões entre a arquitetura, a projeção e a narrativa do audiovisual. Algumas inovações artísticas, introduzidas a partir das novas modalidades de audiovisual, redefinem a tríade estabilizada da *forma cinema* (sala escura, sistema projetivo único e forma narrativa) e trazem ganhos em termos de *imersividade, conectividade e interatividade* na relação do espectador com a obra.

As videoinstalações são exemplos dessa mudança. Elas propõem um envolvimento do espectador com a imagem a partir de suas *qualidades sensório-motoras*, buscando quebrar a posição passiva assumida pelo espectador na sala de projeção. A experiência do olhar se transforma em uma experiência do corpo (CARVALHO, 2008, p. 44). A incompletude da obra pressupõe sua realização por meio da relação estabelecida com o espectador em sua renovada posição de *participador*, termo cunhado por Hélio Oiticica. É essa condição que possibilita a *imersividade* do espectador *dentro* da obra, não mais *diante* da obra.

Enquanto a pintura se transforma com a invenção da fotografia, libertando-se dos realismos e da lógica da perspectiva, o cinema contemporâneo, imerso nas novas tecnologias da imagem, experimenta o espaço *fora* da imagem da moldura e dos limites lineares da narrativa. Projetores se multiplicam e se movimentam, ao mesmo tempo que histórias se bifurcam, como estruturas abertas à participação do espectador, para o qual a projeção passa a funcionar como uma interface ativa. (MACIEL, 2009, p. 15)

A narrativa se altera com a dimensão da *interatividade* entre o espectador e a obra. Em vez do sentido unidirecional da narrativa filmica no interior do cinema, a interatividade é uma abertura para introduzir uma nova relação com o tempo e com o espaço, que permite a vivência da simultaneidade a partir do uso de telas múltiplas e da incorporação do percurso do espectador na produção narrativa da obra.

A mudança operada na relação entre espectador, obra de arte e narrativa leva em conta a transformação do *dispositivo audiovisual*. A experimentação de diversos dispositivos não é exclusividade do cinema das origens, ela também se deu em vários momentos ao longo da história do cinema, como mostra André Parente (2007, p. 18-20) ao relatar sobre o Cinerama (1938) e o Cinemascope (1953). Todos surgiram como formas diferenciadas da sala convencional com seu modelo-padrão. As novas modalidades artísticas audiovisuais surgem no questionamento ao dispositivo do cinema, reelaborando a própria ideia de cinema para além das “fronteiras do cinema representativo instituído” (PARENTE, 2007, p. 15).

André Parente (2009, p. 34-44) aborda ainda algumas variações e rupturas que promoveram essa expansão do horizonte artístico do uso do audiovisual, como as instalações panorâmicas, o cinema experimental, o cinema eletrônico (videoarte), o cinema expandido e o cinema interativo. O termo *cinema expandido* é apropriado por André Parente, a partir do conceito de *expanded cinema* (YOUNGBLOOD, 1970), para se referir a duas vertentes:

as instalações que reinventam a sala de cinema em outros espaços e as instalações que radicalizam processos de hibridação entre diferentes mídias. Enquanto o cinema experimental

se restringe às experimentações com o cinema e a videoarte se notabiliza pelo uso da imagem eletrônica, o cinema expandido é o cinema ambiental, o cinema hibridizado. (PARENTE, 2009)

Outra fonte para pensar as mudanças ocorridas no cinema são as novas tecnologias, que apontam para a miniaturização dos equipamentos de filmagem, a difusão da edição não linear e os novos suportes de distribuição e exibição dos filmes.

Dentro dessa tendência, hoje podemos verificar as novas possibilidades que continuam a surgir por meio do uso de máquinas fotográficas, celulares, computadores e aparelhos de MP3 e MP4 como filmadoras. A distribuição e exibição também encontraram facilitadores tecnológicos como a internet – que permite o *download* de filmes ou assistir a eles *online* – e o *datashow*, que pode transformar qualquer ambiente em uma sala de cinema.

O conjunto dessas propostas faz emergir modos de hibridação entre os campos do cinema, das artes, da comunicação e da tecnologia. A hibridação pressupõe a perda do ideal de pureza de cada campo. Devido às interferências mútuas sofridas por esses quatro campos ao longo do tempo, hoje em dia, as ambientes e limites entre eles tornam-se difíceis de distinguir.

Cinema e audiovisual, a síntese possível

A discussão sobre qual termo utilizar – cinema ou audiovisual – deve ser pensada juntamente com a discussão sobre o *que* denominar. É preciso demarcar as diferenças entre um debate nominalista sobre qual termo é mais apropriado e um debate sobre a natureza ou essência do fenômeno ao qual se quer atribuir um nome.

Essa questão é levantada por Alain Bergala (2008a, p. 52), quando trata do cinema e audiovisual e dos malefícios do emprego do “e”. O autor afirma que “seria preciso, por um lado, renunciar à palavra audiovisual – demasiado imprecisa, já que nunca se sabe se remete a uma montagem de *slides* sonorizados ou à televisão pública, o que evidentemente não tem nada a ver, ou ainda a outras técnicas que recorrem a um misto de imagens e sons.” O uso intercambiável dos termos cinema e audiovisual para expressar uma mistura de linguagens tão diferentes não teria nenhuma função pedagógica, muito pelo contrário.

Quando Bergala assume o desafio de introduzir o ensino do cinema como arte dentro das escolas francesas, ele está se referindo às obras cinematográficas na *forma cinema*. Talvez sua preocupação em defender a diferença entre cinema e audiovisual se deva à tentativa de destacar seu projeto das dinâmicas comumente utilizadas em escolas onde o audiovisual é visto como *mau objeto*. A preocupação de Bergala se refere às propostas de utilizar o ensino do cinema como um antídoto aos malefícios da TV, instrumentalizando o aluno para que possa se posicionar criticamente. Nesse sentido, Bergala ressalta a importância de trabalhar dentro da escola o cinema como um *bom objeto*. Concordamos com a pertinência desse destaque. Um curso de audiovisual escolar deve estar voltado para o desenvolvimento da expressividade do aluno, para o uso criativo e experimental da técnica e não apenas para o desenvolvimento de uma análise crítica. Não que a crítica seja um problema, pelo contrário, ela é necessária. O caminho é que é tortuoso. Rachar o padrão do gosto estético por meio da ampliação das experiências é mais eficaz que uma análise do professor de “porque isso é ruim”. Ao experimentar outras possibilidades estéticas, o aluno amplia seu gosto, é uma consciência que vem da experiência e não apenas de algo externo, dito e racionalizado.

A questão levantada por Bergala é relevante, no entanto não identificamos o audiovisual como *mau objeto*. Acreditamos que essa proposta pode ser ampliada para incluir os diferentes usos dos dispositivos audiovisuais na arte contemporânea, um desafio comum ao ensino das artes e ao ensino do cinema.

O argumento de Bergala se funda na contraposição entre cinema e televisão, associando de certa forma o cinema à arte e a televisão a um conteúdo inferior. O autor mostra que a TV vincula dois tipos de linguagens diferentes: a *linguagem cinematográfica* presente nos documentários, videoclipes, filmes publicitários, e a *linguagem propriamente televisiva*, presente nos programas de auditório, nos *reality shows*, nos telejornais e nos programas esportivos. Essas duas linguagens só teriam em comum o equipamento utilizado. Portanto, o estudo de uma em nada contribuiria para entender a outra.

Mas temos de levar em consideração que nem todo cinema é arte e que nem todo cinema pode ser delimitado dentro de um formato singular. Portanto, embora possamos usar o termo cinema como referência, ele não define o campo específico a ser tratado nesta pesquisa

e, na maioria das vezes, está também distante do tipo de produção que geralmente se faz dentro das escolas e oficinas de audiovisual.

Em um artigo sobre o diálogo entre o cinema e o vídeo, Arlindo Machado destaca que

a despeito da proliferação de um discurso apocalíptico que atribui à televisão a culpa de todos os males do cinema e tenta caracterizar o universo da televisão como uma panacéia em que se concentram todas as formas de banalização do visível, há, todavia, uma longa tradição de diálogo e colaboração entre cinema, televisão e meios eletrônicos em geral. (MACHADO, 1997, p. 205)

As linguagens audiovisuais não surgem de maneira espontânea, mas são construídas dentro de um dado contexto técnico e estético. As linguagens também não são puras. Esse esforço de isolamento da *forma cinema* acaba por restituir uma espécie de aura à obra de arte cinematográfica. Como diria Benjamin (1994, p. 177), sobre outros pensadores de sua época, “é revelador como o esforço de conferir ao cinema a dignidade da ‘arte’ obriga o autor [...] a introduzir na obra elementos vinculados ao culto.”

O ensino do audiovisual deve envolver outras formas de expressão além do cinema, sem fechar os olhos para uma série de possibilidades que as inovações tecnológicas e estéticas nos abrem e que podem também auxiliar o desenvolvimento da criatividade, como os documentários, os vídeos realizados em câmeras de celular, os curtas-metragens postados na internet e outros meios que se utilizam da linguagem cinematográfica, mas não estão englobados na *forma cinema*.

No entanto, é importante pontuar que valorizamos o audiovisual como possibilidade ampliada de estabelecer diálogos artisticamente e não como qualquer produção midiática. Rafaela Lima (2011, p. 188) destaca a multiplicação dos recursos tecnológicos utilizados para o *audiovisual*, palavra que sintetiza diversos processos, “dos pequenos registros feitos com celulares, câmeras fotográficas e webcams até a produção e a veiculação de conteúdos pelas televisões de massa, passando pelas TVs hipersegmentadas, que entretêm os clientes no elevador, no hipermercado e na academia de ginástica.”

Portanto, enquanto o termo *cinema* deve ser ampliado para incluir as experiências artísticas audiovisuais que não se encaixam no formato cinematográfico hegemônico, o termo *audiovisual* deve ser restringido para que não se perca numa profusão de meios e mensagens que não pretendem assumir qualquer finalidade expressiva artística. Entre os dois termos existem mais convergências do que divergências. A variação no uso dos termos pode ser atribuída à tradição à qual cada escola ou linha de pensamento se vincula. Do ponto de vista institucional, essa convergência pode ser exemplificada na proposta do Forcine (Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e Audiovisual) – e seguida pelo MEC – que busca adotar a expressão *Cinema e Audiovisual* para todas as faculdades no Brasil.

A ARTE-EDUCAÇÃO E SUAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS

Alguns pontos da discussão acumulados no âmbito da arte-educação podem ser interessantes para se pensar atualmente o ensino do audiovisual.

Na década de 1980, a renovação do interesse pela arte-educação no Brasil foi confirmada juntamente com a renovação de seu enfoque. Como exemplo, se destacou a chamada Metodologia Triangular, desenvolvida no Brasil por Ana Mae Barbosa a partir da experiência norte-americana, que se baseava na combinação entre atividades de ateliê, aulas de história da arte e leituras de obras de arte. Tal metodologia embasou posteriormente a definição do papel do ensino da arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entre as tendências da arte-educação apontadas por Ana Mae Barbosa (1989, p. 13), podemos citar: o reconhecimento do estudo da imagem no ensino da arte e na educação; o reforço da herança artística e estética dos alunos a partir do seu meio ambiente; a influência da arte comunitária na arte-educação formal. As novas metodologias desenvolvidas a partir dos anos 1980 consideravam a arte “não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem.”

Na atual discussão do ensino da arte, podemos identificar diferentes posições sobre a relação entre a expressão artística dos alunos e sua apreciação das obras. Vincent Lanier (2002, p. 45) ressalta que o

benefício do ensino da arte para o desenvolvimento da criatividade, da cidadania e da responsabilidade social não pode desvalorizar a experiência estética como um ato em si, torná-la apenas um meio para um fim de maior importância. A partir desse questionamento, reivindica que se devolva a arte à arte-educação, afirmando que para o ensino da arte “a principal referência deveria ser o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais.”

No conceito de “consciência estética” apresentado por João Francisco Duarte Jr., a perspectiva da arte-educação atribui à arte um papel mais significativo no desenvolvimento cognitivo do aluno. A arte-educação como desenvolvimento de uma “consciência estética” deveria priorizar o processo de criação e não o produto final obtido. A finalidade do ensino da arte como experiência deve ser não só a transformação do aluno em artista, mas também em público crítico/ativo, capaz de apreciar a arte a partir da sua experiência estética: “Sendo a arte uma forma de expressão, ela depende da interpretação, do sentido que o espectador lhe atribui. Como sua função não é transmitir um significado conceitual determinado, seus sentidos brotam dos sentimentos de seu público; ele nasce das maneiras como as pessoas a vivenciam” (DUARTE JR., 1991, p. 61, 73).

A partir dessa breve abordagem, é possível perceber que as reflexões sobre arte-educação podem trazer grandes contribuições ao ensino do cinema e audiovisual nas escolas. Devemos considerar que a arte-educação e o ensino do cinema tiveram trajetórias distintas, sem muita interlocução. No entanto, o acúmulo dessas duas trajetórias pode auxiliar a problematização sobre as questões que se colocam nessa interação entre ensino, arte e audiovisual.

Por meio das questões levantadas pela arte-educação, podemos identificar pontos de convergência com o ensino do cinema e audiovisual: a importância da “alfabetização” para a leitura da imagem e a formação de um público crítico/ativo; a preocupação em não esvaziar de experiência estética o processo de ensino; a priorização do processo de produção em relação ao produto da obra.

Dentro da bibliografia nacional, ainda é muito escassa a quantidade de publicações que abordam propriamente o ensino do audiovisual nas escolas. Essa defasagem vem sendo superada lentamente. Podemos apontar duas novas teses de doutorado na ECA/USP sobre a temática, defendidas em 2011.

Para pensar sobre o ensino do cinema e do audiovisual, suas especificidades e metodologias, utilizaremos as reflexões de Alain Bergala no livro *A hipótese-cinema*. Resguardadas as características específicas da realidade francesa, sua abordagem traz grandes contribuições para a área de um modo geral.

A PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO PROPOSTA POR ALAIN BERGALA

A imaginação é um verdadeiro músculo que, como a memória, é fortalecida pelo exercício. [...] ninguém sabe com precisão onde se assenta a imaginação. É na cabeça, claro, mas também no corpo, nos sentidos, nos nervos, nos reflexos. Vive dentro de nós sob as aparências mais misteriosas; determina nossos sonhos e devaneios; é o vento enfunando nossas velas, é nossa vida transfigurada. (CARRIÈRE, 2006, p. 141)

A pedagogia da criação, proposta por Bergala, está relacionada à ideia de ampliação da imaginação do aluno por meio da valorização do processo criativo. A criatividade do aluno pode ser desenvolvida não apenas na realização dos filmes como também na análise filmica. Bergala sugere uma nova maneira de analisá-los, diferente da análise clássica que pensa o filme como um objeto acabado e que tem como objetivo lê-lo, tentando decodificar o que está na tela.

Na análise criativa, o filme é visto a partir das escolhas feitas pelo diretor e serve como ponto de partida para o aluno imaginar quais seriam as outras possibilidades que não foram eleitas. “Trata-se de imaginar um retorno ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas que se colocavam para o cineasta estavam quase atingindo o ponto de serem decididas” (BERGALA, 2008a, p. 129).

Para trabalhar com uma análise criativa, Bergala destaca o potencial pedagógico de colocar em diálogo certos trechos de filmes diferentes, buscando estabelecer relações entre eles. “O método *comparativista* torna as pessoas inteligentes de forma espontânea, torna-as atentas ao que vêm, e permite que a palavra circule imediatamente” (BERGALA, 2008b).

Na comparação, a reflexão surge da relação entre os dois fragmentos de filmes, é compartilhada entre os alunos e o professor, não é algo que somente o professor saiba. Colocar em relação os trechos traz para o momento da aula a produção de indagações. Certamente o professor tem um conhecimento prévio já que selecionou os trechos, mas a interpretação dos alunos é algo ativo que transforma a dinâmica da aula. O professor não está mais na posição daquele que passa um conteúdo e sim na de quem propõe reflexões a partir de imagens disponibilizadas a todos.

Para que isso aconteça, é fundamental o papel desenvolvido pelo mediador, que auxiliará a fazer pontes, a comparar filmes, trechos e texturas, aguçando os sentidos para a percepção de sutilezas. Rancière (2002), em *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*, critica fortemente a explicação como uma prática que subestima a capacidade cognitiva daquele que aprende, pressupondo alguma incapacidade de apropriação pessoal do conhecimento. (FRESQUET, 2010, p. 6)

Além disso, trabalhar com fragmento é positivo por outros fatores: 1) proporciona uma maior atenção dos alunos aos trechos exibidos. Quando vemos o filme inteiro, muitas vezes nos entregamos à narrativa, nos deixamos levar pelo enredo, sem observar os elementos que constituem sua realização. O fragmento, por ser um trecho curto, desperta a atenção para tais elementos; 2) não se ocupa todo tempo da aula para exibir um filme. O fragmento possibilita trabalhar com diversos filmes em uma única aula e produz curiosidade e o desejo de vê-los integralmente, o que poderá ocorrer em outro momento; 3) amplia a possibilidade de filmes que podem ser exibidos para as crianças, já que não se está limitado pela censura etária. Muitas vezes, um filme é considerado impróprio para certas idades por causa de algumas cenas ou pela temática geral, mas é possível extrair dele trechos interessantes que não apresentam problemas para sua exibição. Dessa forma, quando crescer e tiver contato com a obra inteira, a criança já terá a referência do primeiro momento de sua apreciação. Com isso, vai constituindo-se o gosto.

A análise de criação não tem como finalidade a análise em si, mas a possibilidade de compreender o processo criativo do diretor. Esse exercício de assistir a um filme e perceber suas não escolhas amplia

o olhar do espectador que muitas vezes sente dificuldade de imaginar para além daquilo que se apresenta na tela, “dificuldade de imaginar que poderia ver algo diferente no lugar daquilo que vê e que se impõe a ele como evidência das coisas no mundo, mesmo que saiba que se trata de uma encenação, de uma transformação do real” (BERGALA, 2008a, p. 30).

Carrière (2006, p. 148) aborda a questão da imaginação do espectador de cinema comparada com a do público de teatro: “Toda a inteligência da platéia se concentra no filme em si, não na maneira como o filme foi realizado.” A realidade no cinema, diferente do que ocorre no teatro, é sentida como verdadeira. A ilusão de movimento produzida pela sequência de fotogramas é tão persuasiva que muitas vezes ficamos hipnotizados, nos esquecemos de nós mesmos e mergulhamos por completo naquela representação.

O cinema se funda na ideia de ilusão. “Todas as articulações, toda a informação necessária injetada enquanto o trabalho se desenvolvia, estão agora incorporados à própria ação. O material de construção se dissolveu. [...] Estamos em presença do triunfo daquilo que não é mais visto” (CARRIÈRE, 2006, p. 148, 149). O teatro também se baseia na ilusão, só que não faz segredo disso. Essa liberdade em relação aos seus truques e o descompromisso em representar o real possibilitam muitas vezes evocar as fantasias e a imaginação da platéia. Carrière (2006, p. 73) toma como exemplo uma cena teatral em que o ator diz ver elefantes sangrando. O público não procura pelos elefantes dentro do teatro. “Ele os vê, se tudo correr bem, em algum lugar dentro de si. Eles aparecem independentemente de qualquer contexto realista. [...] No cinema a imaginação fica menos alerta, mais passiva. Ela acredita e confia na técnica.”

Bergala (2008a, p. 132) diz que o espectador é voluntariamente vítima da ilusão de realidade do cinema e que essa “suspensão da descrença” é um elemento essencial do prazer do filme, até mesmo para os analistas e críticos. As crianças têm mais dificuldades para sair dessa ilusão. Elas preferem, num primeiro momento, preservar seu estado de crença, desfrutar do prazer do espectador a perceber as escolhas feitas pelo diretor. Bergala sinaliza que o prazer infantil de quebrar o brinquedo para descobrir como funciona – se apropriando dele ao separar suas peças e remontando-as para criar novas relações – só aparecerá mais tarde no cinema. “Mas muito rápido, com um pouco de treino, o prazer de compreender participa do prazer do

filme, [...] [que] é tão efetivo e gratificante quanto o prazer supostamente ‘inocente’ do puro consumo.”

Brecht também defende que negar o puro entretenimento na busca de um conhecimento mais profundo do espetáculo pode produzir um grande prazer.

Ao criticarmos o teatro adverso como um espetáculo meramente culinário, damos talvez a impressão de que o nosso é inimigo de todo prazer, como se não pudéssemos conceber o processo de aprendizagem a que nos dedicamos senão como uma fonte de desprazer. [...] O fato de que o homem pode ser conhecido de determinado modo engendra um sentimento de triunfo, e também o fato de que ele não pode ser conhecido inteiramente, nem definitivamente, mas é algo que não é facilmente esgotável, e contém em si muitas possibilidades (daí sua capacidade de desenvolvimento), é um conhecimento agradável. O fato de que ele é modificável por seu ambiente e de que pode modificar esse ambiente, isto é, agir sobre ele, gerando consequências – tudo isso provoca um sentimento de prazer. O mesmo não ocorre, quando o homem é visto como algo de mecânico, substituível, incapaz de resistência, o que hoje acontece devido a certas condições sociais. (BRECHT apud BENJAMIN, 1994, p. 89)

No filme *Cien niños esperando un tren*,² a professora de cinema Alicia Vega se utiliza de uma estratégia para romper com essa barreira: inicia seu curso já desvendando os segredos da ilusão da imagem. Num de seus exercícios iniciais, os alunos montam os fotogramas e, ao girá-los, criam a ilusão do movimento. O objetivo de Alicia Vega é despertar de imediato nas crianças a curiosidade de desvendar os truques do cinema.

A dificuldade inicial em introduzir uma análise da criação não está apenas na questão da quebra do prazer ilusório. Outro fator que contribui para isso é o fato de os alunos não terem sido iniciados em

² *Cien niños esperando un tren* - Dir. Ignacio Aguero – Chile, 1983. Documentário sobre uma oficina de audiovisual para crianças realizada no interior do Chile, na década de 1980.

uma prática, não terem tido ainda a oportunidade de gravar. Pensar as não escolhas é mais fácil na literatura, por exemplo, do que no cinema. Isso acontece porque a maioria das pessoas já escreveu um texto, sabe como funciona a criação nesta área, sabe os caprichos específicos dessa linguagem. Fica mais fácil, assim, se colocar no lugar do realizador e reconstituir seu processo de criação.

Dentro dessa perspectiva, Bergala destaca a importância de a criação ocorrer individualmente em um primeiro momento para que o aluno possa vivenciar inteiramente a responsabilidade de um gesto de criação.

É preciso a qualquer preço administrar os dois tempos: o da criação individual e o da criação em grupo. Cada um deve ter pelo menos uma vez a responsabilidade inteira e individual de um gesto de criação. É apenas num segundo plano [...] que começamos a trabalhar em uma ou várias realizações em grupo, em que o aluno aprende a assumir sua responsabilidade parcial num trabalho de equipe. (BERGALA, 2008a, p. 207, 208)

É o momento em que cada aluno sozinho toma consciência dos desafios da filmagem e cria sem precisar justificar aos colegas sua decisão, pois nem todas as escolhas são justificáveis. O trabalho em grupo também é indispensável, o cinema se faz coletivamente (BERGALA, 2008c).

A etapa de produção prática completa a análise criativa resultando numa ampla experiência da criação. *A passagem ao ato* é fundamental para o aprendizado. “Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida” (BERGALA, 2008a, p. 171).

Para potencializar a criação do aluno na realização do exercício prático, Núria Aidelman e Laila Colell (2010, p. 29, tradução nossa) destacam a importância de se estabelecer uma proposta bem delimitada, como uma *regra de jogo*. “As regras não devem ser tidas como metas, mas como pontos de partida. [...] Uma das características essenciais das regras é que possibilitam que as crianças tomem decisões, colocando-as em situação de escolha. As regras não devem limitar estas escolhas e sim abrir múltiplas possibilidades.” A autora explica que, em exercícios em que a criação é completamente livre,

os alunos ficam paralisados, sem saber por onde começar. Ana Dillon (2011) ressalta que uma proposta bem definida

é um conjunto de limites que potencializa a liberdade de escolha e o processo criativo. Como são as mesmas regras a diferença se manifesta de uma maneira muito forte e, quando trabalhadas em universos culturais e sociais distintos, essa diferença se manifesta ainda mais.

O ato de filmar – olhar pelo buraco da câmera e enxergar o mundo através de um novo enquadramento – é completamente transformador. Este momento deve ser respeitado em sua liberdade criativa. Muitas vezes, o professor, preocupado com o resultado que será apresentado na festa do final do curso, acaba dirigindo a cena e tolhendo o aluno da possibilidade de desenvolver sua própria linguagem. “O medo do fracasso não deve conduzir ao adestramento, à submissão às regras pseudoestéticas ou de linguagem que regem a comunicação. [...] Em todo filme realmente criativo há algo de enigmático” (BERGALA, 2008a, p. 175, 176).

É importante não perder de vista que o objetivo maior desse tipo de proposta pedagógica é a experiência criativa e não o filme produzido. Para que o exercício seja proveitoso, não pode haver um confisco do ato de criação. No entanto, Núria Aidelman destaca que não devemos descuidar do resultado para que o aluno não se sinta frustrado.

Os processos criativos, quando são verdadeiros, põem em jogo a pessoa, a envolvem emocionalmente, sempre expõem de algum modo quem os realiza. Por isso é fundamental levar em conta que, apesar de o processo de aprendizagem ser prioritário, o resultado também é importante. Vale a pena, portanto, tentar idealizar uma prática em que se garanta a satisfação com o trabalho realizado, ou, pelo menos, que o grau de satisfação esteja diretamente ligado ao processo (AIDELMAN; COELL, 2010, p. 29, tradução nossa).

No filme *Cien niños esperando un tren*, os alunos experimentam o momento mágico da filmagem com uma câmera de madeira que não grava. É apenas uma simulação, mas todos estão tão envolvidos e contagiados pela imaginação que parecem não se importar com isso.

O exercício, bastante lúdico, traz em si a essência do cinema em que a realidade e o faz de conta se confundem por completo. Um espectador mais distraído poderia até passar por essa cena sem perceber que a câmera não era de verdade, tamanha a realidade da imaginação dos alunos.

um diretor pode expressar ainda melhor suas fantasias se for capaz de estimular a criatividade de todos aqueles que o cercam. [...] A película é muito mais sensível do que o que está escrito no rótulo da caixa e não registra apenas o que está diante da câmera mas tudo o que está em torno dela. (BERTOLUCCI, 2006, p. 53)

Apresentar à comunidade escolar o que foi trabalhado ao longo do curso é uma prática comum e pode ser proveitosa, se valorizar o processo de aprendizagem. Dentro da pedagogia da criação, a ideia de processo é fundamental. Ela está presente nas diversas fases: na análise criativa, entendendo o processo de criação do diretor; na *passagem ao ato*, com o processo de realização do filme e, por fim, na exibição dos exercícios.

Observar como cada matéria se comporta no tempo e valorizar os seus processos permite ao aluno desenvolver um olhar mais sensível, que o ajudará a se posicionar diante das urgências do mundo contemporâneo. A experiência do cinema deve transformar não apenas a imagem impressa na película ou no cartão de memória, mas principalmente a imagem impressa em nossa retina.

EXPERIÊNCIAS, EXPERIMENTOS E APROPRIAÇÕES

Desde o início da pesquisa, nossa grande busca vem sendo compreender as possibilidades de uso da técnica audiovisual de modo a transformar a relação do homem com o mundo, refuncionalizar essa relação, como diria Walter Benjamin. Diversos caminhos nos levavam a esta questão central. As reflexões de Benjamin foram o ponto de partida, e a elas se somaram as de Flusser, Vigotski, Fayga Ostrower e Carrière. Por meio deles percebemos que a relação entre técnica e criatividade é dialética e que tanto o uso da técnica desvinculada da experimentação quanto o uso da criatividade desvinculada da realidade levam, em última análise, à alienação do homem. O ensino do audiovisual deve, então, estar atento a esta problemática para pensar seus objetivos, estruturas e metodologias.

Guiados por essa proposta, procuramos, no segundo capítulo, discutir o ensino do audiovisual na escola, buscando compreender suas finalidades, organização e métodos de trabalho. Ao investigar, verificamos que nosso objeto de estudo não reside num vazio histórico ou num estágio de pureza ideal fora das experiências concretas, mas existe e se define nas diferentes práticas acumuladas e cultivadas pelas tradições, interlocuções, inovações dentro dos espaços explorados, entre os sujeitos envolvidos no ensino do cinema e do audiovisual nas escolas.

Neste último capítulo, temos o intuito de confrontar a discussão teórica traçada anteriormente com as experiências práticas de cursos de audiovisual. Desta forma, completamos nosso ciclo de investigação. Finalizaremos a pesquisa com a reflexão sobre as *experiências* de duas escolas que oferecem curso de cinema e audiovisual, o relato dos *experimentos* de uma oficina de audiovisual que realizei na Ilha Grande e as *apropriações* de exercícios, de variadas fontes, que trabalham a técnica e a criatividade de forma interligada.

O trabalho de campo desta pesquisa teve início, em março de 2010, com o levantamento de escolas que ofereciam cursos e oficinas de audiovisual, onde esperava poder observar a questão da técnica e da criatividade. Por meio desta busca, restrita à cidade do Rio de Janeiro, foram encontradas a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), a Escola Dinâmica de Ensino Moderno (Edem), a Escola Parque e o

Colégio São Vicente de Paulo. Além dessas escolas, existem outras em que os cursos de audiovisual são oferecidos por ONGs ou projetos externos à instituição de ensino. É o caso da ONG Cinema Nossa e do Projeto Imagens em Movimento.

Optei por acompanhar as atividades do curso de audiovisual da Escola Politécnica da Fiocruz e da Escola de Cinema do CAp da UFRJ. A escolha se deu por diversos fatores: o aceite das escolas em relação a esta pesquisa, as características específicas dos cursos e a possibilidade de abordagem das questões referentes à técnica e à criatividade. As características de cada escola serão apresentadas mais adiante, quando poderemos compreender melhor suas especificidades.

Embora não tenha feito uma pesquisa aprofundada nas outras escolas, algumas informações obtidas por meio de visitas, conversas e páginas da internet mostram como elas estruturam seus cursos. É interessante destacá-las, mesmo que brevemente, para que possamos traçar um panorama dos cursos de audiovisual em escolas no Rio de Janeiro.

A Edem é uma escola particular, no bairro de Laranjeiras, reconhecida por sua atenção ao ensino das artes e pioneira na implementação do ensino do audiovisual na grade curricular. As aulas de audiovisual fazem parte da disciplina educação artística, na qual os alunos podem escolher entre as seguintes opções: animação, artes visuais, dança, música, teatro e vídeo. O curso de vídeo é ministrado pelo professor Arthur Rodrigues, que trabalha com esta disciplina na escola há cerca de 20 anos. O ensino de artes na escola é dividido em ciclos e não pelas séries. Dessa forma, existem três turmas de audiovisual: a turma do ciclo 4 (com alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental); do ciclo 5 (com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental) e do ciclo 6 (com alunos do 1º e 2º anos do ensino médio). Nos ciclos 4 e 5, as aulas são semestrais e existe um rodízio entre as habilitações, ou seja, os alunos devem passar por todas elas antes de chegarem ao ciclo 6. No ciclo 6, os alunos escolhem em qual habilitação pretendem se aprofundar.

Conheci a escola em agosto de 2010 e comecei a assistir a algumas aulas. Embora a dinâmica destas fosse interessante, o fato de já estar na metade do segundo semestre do ano fez com que optasse por não prosseguir na observação – as observações no CAp e na FIOCRUZ já ocorriam desde o início do ano.

A Escola Parque é um colégio particular, com unidades nos bairros da Gávea e da Barra da Tijuca. A partir de uma oferta de projetos experimentais ligados à arte, os alunos do ensino médio escolhem, entre 12 opções, o curso que desejam fazer. O curso de audiovisual, desde 2007, é uma dessas opções.

O Colégio São Vicente de Paulo é uma escola particular no bairro do Cosme Velho. O curso de cinema é extracurricular e com enfoque em filosofia. Destinado a alunos do ensino médio, a dinâmica do curso é focada na discussão filosófica dos filmes.

O Cinema Nossa existe há nove anos e oferece cursos e oficinas de audiovisual. Além do funcionamento em sua sede no Centro do Rio, possui articulações com algumas escolas públicas, realizando atividades em parceria, como ocorre no Colégio Estadual Souza Aguiar, na Escola Técnica Adolpho Bloch, no Colégio Estadual Monteiro de Carvalho, no Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, no Colégio Estadual Ernesto Faria e no Cefet.

O projeto *Imagens em Movimento* oferece oficinas de cinema em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro desde 2011. Atua em parceria com o programa internacional *Cinema, cem anos de juventude* (CCAJ), orientado por Alain Bergala e que agrupa organizações de diversos países dedicados à pedagogia do cinema: França, Espanha, Itália, Portugal, Inglaterra. Todos os participantes se reúnem no início de cada ano e decidem qual tema irão trabalhar ao longo dele. A escolha dos temas busca sempre garantir uma flexibilidade que permita trabalhar diversos aspectos do cinema a partir de um assunto em comum. É produzido coletivamente um DVD didático com seleção de trechos de filmes de diversas nacionalidades ligados ao tema do ano, e cada participante tem liberdade para adicionar outros trechos em suas dinâmicas de aula.

Neste encontro anual, os professores e coordenadores definem as regras do jogo e os exercícios que serão propostos aos alunos e depois compartilham os resultados por meio do blog *Cinéma, cem anos de juventude*.

A coordenadora do *Imagens em Movimento*, Ana Dillon, fala sobre esse processo:

É uma rede de organizações que compartilha uma mesma metodologia e os seus resultados. Confronta-se como o mesmo

exercício, com as mesmas regras, deu resultado em Portugal, na Espanha, na Inglaterra. A gente trabalha muito com essa ideia de regra do jogo, um exercício que tem uma proposta. Essas regrinhas têm que ser respeitadas, mas, na verdade, é um conjunto de limites que potencializa a liberdade de escolha e o processo criativo. Como são as mesmas regras, a diferença se manifesta de uma maneira muito forte e, quando trabalhada em universos culturais e sociais distintos, essa diferença se manifesta mais ainda. (DILLON, 2011)

Além dos projetos citados, certamente outros cursos interessantes ficaram fora da pesquisa, mas seria impossível abranger todos com a mesma profundidade, tempo e método que utilizei nas duas escolas escolhidas.

O trabalho de campo nas escolas pode ser dividido em três momentos: 1) observação das aulas; 2) observação das reuniões de preparação das aulas; 3) coleta dos relatos e reflexões produzidos pelos professores a respeito de seus próprios cursos (por meio de livros, artigos e entrevistas).

Os dois cursos são relativamente novos. Por meio da prática, estão experimentando, buscando definir suas metodologias. Dessa forma, encontraremos a seguir a soma dessas experiências e não uma análise do que deu certo ou errado. Nossa intenção não é realizar uma comparação infrutífera dos dois cursos, mas buscar compreender suas especificidades e de que maneira elas se materializam no momento das aulas. A grande contribuição que a observação trouxe à pesquisa foi perceber as diferentes possibilidades de estruturação de um curso de cinema e audiovisual dentro da escola e como o trabalho com a técnica e a criatividade se faz presente diante dessa pluralidade.

O CURSO DE AUDIOVISUAL DA EPSJV – FIOCRUZ

O ensino do audiovisual dentro da escola – e aí marque-se a importância de não estarmos falando de uma escola de cinema ou de comunicação – é, acreditamos, ferramenta essencial para a formação de um jovem capaz de construir, por si só, uma crítica original e transformadora da sociedade do espetáculo,

e não de um mero consumidor desse mesmo espetáculo. A desconstrução do espetáculo [...] só pode ser feita tendo em perspectiva a formação de um sujeito autônomo, ou seja, não se trata de ensinar a “degustar” o “bom cinema”, como se pudéssemos fazer tão fácil identificação, mas de fornecer elementos que permitam um diálogo inteligente com as amarras que deixam o espetáculo de pé. (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 269)

A EPSJV é uma escola pública federal, de ensino médio e politécnico em saúde, cujo processo seletivo para admissão dos alunos é bastante concorrido. A escola fica na avenida Brasil, em Manguinhos, no *campus* da Fiocruz. Os alunos estudam em tempo integral e, concomitantemente às disciplinas do ensino médio, cursam uma das habilitações técnicas: Análises Clínicas, Gerência de Saúde ou Vigilância em Saúde.

A escola utiliza um currículo em que os conhecimentos da formação geral estão integrados aos conhecimentos específicos para o exercício profissional. É uma experiência especialmente interessante para se pensar a questão da técnica, pois já existe no currículo pedagógico da escola toda uma reflexão a respeito desta matéria.

A proposta de ensino politécnico tem como pressuposto a aproximação entre educação e trabalho. A separação entre trabalho intelectual e manual está na base da alienação do homem dentro das sociedades capitalistas. A politecnia busca reverter a tendência vigente na pedagogia tradicional de privilegiar o ensino formal e o trabalho intelectual, em detrimento do trabalho prático e manual. No Projeto Político Pedagógico da EPSJV, essa perspectiva aparece explicitamente em seu texto:

A EPSJV concebe a educação como projeto de sociedade. Nesse sentido, é defensora de uma concepção politécnica que dialoga com as circunstâncias societárias atuais e, deixando explícita a sua concepção de mundo, comprehende que o trabalhador se educa no conflito e na contradição, e que a aquisição, pela classe trabalhadora, dos saberes elaborados pela humanidade serve de instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação. (EPSJV, 2005, p. 7)

O papel das artes é contemplado também nessa proposta. Segundo Zeca Ferreira (2011), “a questão da arte está no princípio da politecnicia que é o que norteia a escola. A ideia de uma formação ampla – que não é uma formação técnica, tecnicista [...] – de uma educação que prevê a arte, está expressa no projeto pedagógico da escola”.¹

O curso de audiovisual foi criado em 2008 e implementado em 2009. Sua ideia surgiu a partir de uma demanda originada pelos Trabalhos de Integração (TI) – trabalhos que os alunos do primeiro ano desenvolvem abordando os quatro eixos fundamentais da escola: saúde, política, trabalho e ciência. Após atividades abrangentes de estudo ao longo de um ano, muitos alunos escolhem apresentar o resultado final por meio de vídeo.

Em 2008, a escola já possuía estúdios, equipamentos e ilhas de edição. Esta estrutura possibilitava a criação dos vídeos, porém, como não havia uma reflexão sobre o processo de realização de filmes por parte dos alunos e dos professores, havia várias complicações para a finalização desses vídeos ao término do trabalho.

Diante dessa situação, alguns pesquisadores do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (NUTED) – José Buarque Ferreira (Zeca), Gregório Albuquerque e Roberta da Silva – propuseram um curso de audiovisual aos professores-orientadores dos Trabalhos de Integração. O curso foi aberto a toda a escola e tinha como objetivo refletir sobre a imagem e as possibilidades de realização de um vídeo. No entanto, poucos professores-orientadores fizeram o curso, não surtindo efeito nos TI do ano seguinte.

Com a pouca procura por parte dos professores, Zeca e Gregório decidiram oferecer um curso voltado aos alunos. O curso foi reformulado, apresentado e aceito pela escola, no final de 2008. Já no ano seguinte, em 2009, foi inserido na grade curricular como uma das possibilidades de disciplina em artes.

A escola oferece aos alunos opções de escolha em diferentes habilidades artísticas: música, teatro, artes plásticas e visuais e produção de audiovisual. No primeiro ano do ensino médio, os estudantes passam por um rodízio das disciplinas de artes e escolhem qual delas cursará nos dois anos seguintes. Para essas turmas é oferecido um cineclube, aos sábados, com sessões seguidas de debates. As sessões contam, às vezes, com a presença de membros da equipe do filme exibido, que são convidados com o intuito de ampliar a visão

¹ Extraído da entrevista realizada com Zeca Ferreira para esta pesquisa.

que os alunos têm do filme e do próprio ato de assistir a ele. São seis sábados ao ano. A carga horária é reduzida por ser dividida com as outras disciplinas de educação artística.

No segundo ano, o curso conta com aulas semanais de 90 minutos de duração. Nessas aulas, ocorrem discussões teóricas e exercícios práticos. No terceiro ano, os alunos passam por todas as fases de produção, finalizando com a realização de um filme de curta-metragem.

Um ponto importante para destacar, em relação ao curso de audiovisual da EPSJV, é o fato de ele estar inserido na grade curricular da escola. Zeca Ferreira pondera que o curso não teria como existir se não fizesse parte do currículo. Os alunos já estudam em horário integral e não poderiam frequentar um curso extracurricular por falta de tempo. Apesar de a entrada no currículo ter se dado por uma contingência específica da EPSJV, Zeca vê com bons olhos essa inserção.

Qual é a questão de ser obrigatório para mim? O que mede o que deve estar no currículo? É a importância para a formação? Você tem que ter na sua formação um conhecimento matemático para viver no mundo. Eu acho essencial o audiovisual, essa é a minha questão. Então, a obrigatoriedade não é porque eu quero obrigar ninguém a fazer nada, mas porque eu acho que numa base educativa tem que ter isso, é muito importante. (FERREIRA, 2011)

A defesa pela implementação do audiovisual no currículo está relacionada ao próprio objetivo do curso da EPSJV de desenvolver um olhar crítico do aluno em relação à imagem.

A minha questão de estar no currículo é que os alunos têm que ter ferramenta para ler uma imagem. [...] Não para interpretar em um sentido único, mas até para abrir a possibilidade de sentidos. A gente lida com a imagem o tempo todo e, às vezes, não está sabendo interpretar. O próprio aluno, às vezes, precisa de uma pesquisa bem mais ampla para saber essa informação que ela tem. Eu estou de certa forma puxando um pouco a brasa para a minha sardinha, eu acho que é importante também para uma formação de público. Dar ao aluno mais alternativa, mais conhecimento, repertório e bagagem. (FERREIRA, 2011)

De março a novembro de 2010, acompanhei as aulas da turma do segundo ano, que acontecem às quintas-feiras, das 11h20 às 12h40. A turma era composta de aproximadamente 12 alunos, e as aulas teóricas eram oferecidas em um miniauditório equipado com TV/monitor, computador conectado à internet e aparelho de DVD. Para as aulas práticas, foram disponibilizadas câmeras semiprofissionais, microfone direcional, *boom*, fone de ouvido e máquina fotográfica digital semiprofissional.

As aulas são oferecidas pelos professores Zeca Ferreira, historiador e mestre em Cinema pela USP, e Gregório Albuquerque, arquivista e especialista em Educação Profissional em Saúde pela EPSJV. Os dois são pesquisadores e produtores audiovisuais do Núcleo de Tecnologia Audiovisual da EPSJV.

Nas aulas expositivas, são exibidos fragmentos de filmes ou curtas baixados da internet, de sites como *Vimeo* e *Porta Curtas*. São discutidas questões sobre a linguagem utilizada pelo diretor, a fotografia, o roteiro, as dificuldades de fazer o filme, as tecnologias empregadas e temas mais específicos sobre a matéria que está sendo trabalhada.

Podemos destacar aulas expositivas que representam bem a dinâmica estabelecida entre os professores e os alunos.

Nos primeiros meses de curso, alguns curtas foram exibidos e debatidos com os alunos. *Vinil verde* e *O paradoxo da espera do ônibus* levantaram a discussão sobre a possibilidade de fazer filmes interessantes sem a necessidade de grandes aparatos técnicos. Os dois filmes, embora sejam feitos apenas com fotos e desenhos, sem filmagem, trabalham a linguagem cinematográfica por meio dos enquadramentos, ambientação sonora e roteiro bem desenvolvido, atingindo um belo resultado estético. Dessa forma, o professor mostrava aos alunos que poderiam fazer bons vídeos, ao longo do curso, mesmo com algumas limitações, como ter de filmar dentro da escola. Em outra aula, os professores exibiram os curtas *O filme do filme roubado* e *Abate* e problematizaram a questão sobre o que colocar em cena, isto é, quais enquadramentos e movimentos deveriam ser escolhidos para se mostrar algo. Zeca chamou a atenção para o fato de que na TV existem várias câmeras filmando, enquanto, no cinema, normalmente há apenas uma. Mesmo trabalhando com alguns conteúdos específicos, as aulas eram mais reflexivas do que expositivas, com debates e participação dos alunos.

O último mês de aula foi pautado na discussão sobre o filme *Tropa de elite 2*. O professor fez uma enquete de quantos alunos já haviam assistido ao filme e quantos ainda pretendiam assistir. Foram discutidas questões sobre o uso de recursos da linguagem audiovisual para provocar identificação do espectador com o personagem e sobre a intencionalidade do diretor. Os alunos apresentaram os motivos pelos quais gostavam ou não do filme. Nas duas aulas seguintes, foi exibido *O homem que matou o facínora* (1962), de John Ford, estabelecendo-se uma relação entre os recursos usados nos *westerns* americanos e as inovações trazidas por *Tropa de elite*. Na última aula, houve um grande debate sobre os pontos de vista do diretor e as mudanças que ocorreram em *Tropa de elite 2*, comparado ao primeiro *Tropa de elite*. Discutiram-se também questões ligadas à indústria cultural e as possíveis limitações que ela impõe à crítica social, e fez-se um mapeamento dos recursos linguísticos e técnicos utilizados nos dois filmes.

Nesses dois exemplos de aulas teóricas, podemos apontar algumas dinâmicas que se destacam das abordagens geralmente feitas em cursos de audiovisual. Não há uma análise filmica detalhada, plano a plano, nem uma reconstituição histórica fiel à cronologia. A dinâmica se pauta na comparação entre os trechos de filmes exibidos, em que a pergunta “O que vocês acharam do filme?” é recorrente. A aula se dá em forma de debate, e os alunos são estimulados a participar com suas reflexões. Essas reflexões se materializam posteriormente nos exercícios práticos feitos em grupos. As equipes são montadas e, embora todos participem com sugestões, cada um tem sua função determinada na atividade: diretor, câmera, produtor, técnico de som etc.

Além das aulas teóricas, dois exercícios práticos, um no início do curso e o outro já no final, chamaram a atenção por seu potencial criativo. A técnica foi utilizada de maneira experimental, auxiliando na transformação do olhar do aluno.

No primeiro exercício, realizado no mês de março, cada aluno deveria escrever num pedaço de papel o sentimento que a escola lhe despertava. Os papéis foram colocados num saco e sorteados, um para cada grupo. A proposta do exercício era gravar uma cena de até um minuto que expressasse o sentimento sorteado. A câmera deveria ficar fixa no tripé, sem qualquer movimento. As palavras sorteadas foram *estresse* e *sobrecarga*, e os alunos logo começaram a pensar na encenação. Uma primeira tomada foi gravada: a cena de

uma aluna estudando na biblioteca. O estresse era marcado pela atuação gestual da aluna, que virava rapidamente as páginas do livro, coçava a cabeça, anotava no caderno, fazia caras e bocas. A câmera foi posicionada no eixo de 90 graus, e o plano médio enquadrava todos os objetos. Após o primeiro *take*, o professor fez sua primeira intervenção: apontou que o desafio do exercício era principalmente conseguir se expressar por meio da imagem, pensar o enquadramento, a disposição dos objetos, sem se utilizar tanto da encenação e do diálogo. Comentou que na televisão os enquadramentos estão sempre no mesmo eixo e que nas novelas o conteúdo está todo preso à palavra, a câmera é burocrática.

Foi proposto, então, refazer-se a tomada, na tentativa de experimentar outras formas de registrar a imagem. Decidiram descer o tripé e colocar a câmera levemente inclinada de baixo para cima. Os livros foram empilhados e organizados de maneira a criar uma profundidade de campo em que o ator se encontrava em segundo plano. Não conseguíamos ver seu rosto por completo devido às pilhas de livros que ocupavam quase todo o enquadramento. Os livros ultrapassavam os limites da tela pelos quatro lados, aumentando a ideia de volume e transmitindo uma sensação de sobrecarga. A atuação não foi tão necessária, a própria imagem já mostrava o desconforto. Os alunos perceberam as diversas possibilidades de produção de sentido na imagem a partir das escolhas dos recursos cinematográficos.

No segundo exercício prático, realizado no mês de setembro, a turma deveria filmar algum acontecimento da escola sob a ótica de um personagem, explorando suas sensações. Os alunos decidiram encenar a aplicação de uma prova e criou-se um roteiro sobre essa situação. A ideia era mostrar o sentimento de solidão que domina o estudante no momento do teste. Ele fica ensimesmado, concentrado na prova, esquece tudo ao seu redor. Não percebe o tempo passar nem os outros alunos saindo da sala. No dia da gravação, participei encenando a professora que aplicava a prova. Percebi que os alunos tiveram um pouco de dificuldade em pensar como usar a linguagem audiovisual para transmitir a sensação do personagem, não sabiam quais recursos poderiam empregar para que o espectador compreendesse que se tratava de um ponto de vista subjetivo.

Na aula seguinte, o professor exibiu as cenas filmadas e questionou os alunos sobre suas escolhas e intenções nos enquadramentos

e nas ações dos personagens; problematizou a dificuldade do exercício; exibiu um filme feito na própria EPSJV que mostrava o ponto de vista do personagem, seus delírios e aflições e, por fim, discutiu sobre os recursos usados e as outras soluções possíveis. Na outra aula, o filme começaria a ser editado.

A escola tem uma estrutura muito boa de edição, contando com duas ilhas profissionais com: computador Apple G5, teclado especial para edição (com teclas coloridas que facilitam a identificação dos atalhos), dois monitores (o do computador e um externo) e uma *player* Sony HD. Na primeira aula, o professor explicou um pouco como funciona o programa de edição Final Cut.

Na aula seguinte, os alunos começaram a montar o vídeo que haviam gravado sobre a prova. Todos usaram a mesma ilha: enquanto um manuseava o programa, os outros o auxiliavam dando instruções e palpites de cortes, efeitos etc.

Num sistema de rodízio, todos os alunos trabalhavam no computador. No início, havia certa apreensão por parte deles, mas logo pegavam o jeito e se sentiam à vontade para experimentar as ferramentas. Nas quatro aulas que tiveram na ilha de edição, observei a importância de valorizar o domínio da técnica e a experimentação da linguagem, sem que uma se sobressaísse em detrimento da outra. Pude assistir a isso sendo realizado com primazia. Ao mesmo tempo que aprendiam a utilizar o equipamento e as ferramentas do programa, os alunos se deparavam com questões relativas à linguagem. Avaliavam cenas que não surtiam o efeito desejado e problemas com o sentido que queriam passar; refletiam sobre outras formas de gravar para não ter tais problemas; e examinavam os recursos a serem empregados para solucioná-los na edição.

Pude observar, ao longo dos exercícios, que os professores orientavam os alunos para o cuidado com a imagem, incentivando que pensassem no plano, no eixo da câmera e que experimentassem formas diferentes das padronizadas. Essas reflexões se iniciam nas discussões das aulas teóricas, quando os alunos falam sobre os curtos exibidos, são levadas para o momento da gravação, retornam ao debate na sala de aula com a visualização do material gravado e se materializam na busca por soluções na edição. Dessa forma, as aulas teóricas e práticas mantêm um vínculo contínuo de maneira muito estimulante para o aprendizado.

A ESCOLA DE CINEMA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ

Abrimos a Escola de Cinema com crianças e jovens, quase numa brincadeira de faz de conta, de inventar, de fazer uma experiência piloto bem modesta. Até hoje não temos nada “muito acabado” enquanto currículo mas acho que é uma experiência muito válida. (FRESQUET, 2011)²

O Colégio de Aplicação da UFRJ é uma escola pública federal reconhecida pela qualidade de ensino e por valorizar as artes e a formação humana. A admissão de alunos ocorre no primeiro ano do ensino fundamental – quando os inscritos são submetidos a um sorteio – e no primeiro ano do ensino médio – quando os candidatos passam por uma prova e há um sorteio entre os que apresentaram um mínimo de 50% de rendimento. A escola fica no bairro da Lagoa.

As aulas de cinema são oferecidas pela Escola de Cinema, um projeto do grupo de pesquisa Cinema para Aprender e Desaprender (Cinead), coordenado pela professora Adriana Fresquet. Criado em 2006, O Cinead desempenha um papel importante no cenário da educação e do cinema e se destaca como um dos polos de reflexão deste campo. Entre suas atividades, podemos citar: 1) reuniões semanais do grupo de pesquisa, com a participação de professores, pesquisadores e alunos da graduação e pós-graduação em que são discutidas questões referentes a Cinema e Educação e a projetos do grupo; 2) a Escola de Cinema do CAp UFRJ, sobre a qual nos debruçaremos a seguir; 3) oficina mensal de extensão voltada a professores, preferencialmente de escola pública, em que é apresentada uma breve introdução às teorias do cinema e realizada uma atividade prática por meio do Minuto Lumière; 4) cinema no Hospital Universitário, atividade de extensão desenvolvida com pacientes que esperam atendimento no ambulatório e com pacientes internos; 5) pesquisa de filmes relacionados à infância e à adolescência na cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM); 6) organização de encontros internacionais de Cinema e Educação, já tendo realizado quatro encontros; 7) publicações de três livros sobre cinema e educação e tradução para o português da versão francesa de *A hipótese cinema*, de Alain Bergala.

Outras atividades se somam a essas por estarem relacionadas diretamente à coordenadora do grupo: a oferta da disciplina Cinema

² Extraído da entrevista realizada com Adriana Fresquet para esta pesquisa.

e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e a publicação de dois dossiês sobre Alain Bergala pela *Revista Contemporânea de Educação*.

Dessa forma, o grupo de pesquisa Cinead tem uma atuação importante para a consolidação do Cinema e Educação como campo específico dentro da academia. Nesse contexto, a Escola de Cinema se mostra interessante, não só por sua dinâmica específica, mas também por possibilitar uma observação ampla das diferentes relações que o projeto estabelece com a pesquisa e com a extensão. Participar dessa experiência de variadas formas – frequentando o grupo de pesquisa, observando as aulas da Escola e cursando a disciplina Cinema e Educação no PPGE/UFRJ – produziu uma consciência da densidade e da multiplicidade do campo Cinema e Educação e suscitou diversas questões que procurei problematizar ao longo desta pesquisa.

A Escola de Cinema foi criada em 2008, como desdobramento de um projeto, que se iniciou em 2006, de análise de filmes que tratam da infância e da adolescência. Em 2007, o projeto se ampliou visando à “possibilidade de essas próprias crianças e adolescentes também participarem da análise de filmes como copesquisadores ativos, intérpretes de sua própria cultura” (FRESQUET, 2011). Em 2008, com o apadrinhamento de Nelson Pereira dos Santos e uma parceria com a Cinemateca do MAM, foi criada a Escola de Cinema do CAp, com o objetivo de possibilitar a esses jovens serem produtores de sua própria cultura.

Procuramos modelos, achamos muitos e interessantes no contexto brasileiro, mas a maioria com formato de oficinas temporárias. Nós queríamos outra coisa. Em verdade, queríamos criar uma escola: “Uma escola de cinema para crianças e adolescentes dentro de uma escola pública”. [...] Achamos outros referenciais, modelos de aprendizagem de cinema na jornada curricular, na França; projetos anuais que se introduzem na escola, no horário curricular e, ao terminar, partem para outras escolas, na Espanha. Ainda não era exatamente isso. Mas com todos eles aprendemos. Pesquisamos suas características, seus contextos e circunstâncias. As diferenças entre nossos mundos eram gigantescas. Precisamos apropriar-nos delas para criar algo próprio. E nos aventuramos. (FRESQUET, 2009, p. 154)

Nas perspectivas metodológicas da Escola podemos identificar uma grande influência das propostas de Bergala, que não está restrita às dinâmicas das aulas, mas permeia toda a estrutura do curso: extracurricular, de livre escolha para os alunos, com atividades relacionadas a outras disciplinas e à criação de uma filmoteca na escola.

A ideia de *impregnar a escola com o cinema* pode ser notada nas diversas atividades que o grupo desenvolve dentro do CAp. Além do curso de cinema, o projeto criou uma filmoteca dentro do colégio, junto à biblioteca, onde é possível a qualquer aluno cadastrado fazer empréstimos de DVD para assistir em casa ou, se preferir, assistir em um espaço reservado dentro da própria biblioteca. Discutimos, no capítulo anterior, a importância da cinemateca na escola, auxiliando a difusão de padrões estéticos diferenciados e valorizando a *cultura de ver filmes*.

Outra ação da Escola de Cinema dentro do colégio é a exibição de filmes na hora do recreio e dentro do horário de diferentes disciplinas. Uma vez por mês acontecem exibições de curtas mudos no pátio da escola no horário da recreação. Por meio de parcerias com professores de outras disciplinas, o grupo realiza, em um horário cedido, sessões-debate dentro das salas de aula. Os filmes exibidos não precisam necessariamente ter qualquer relação com a disciplina que cedeu o horário. Após a exibição, acontece um debate entre os alunos, o professor da disciplina e um membro ou convidado do Cinead.

Essas atividades nos permitem pensar as possíveis formas de tornar a escola um lugar de encontro com o cinema. Manter uma cinemateca e exibir filmes no recreio revelam uma escola livre da visão preconceituosa do filme como “perda de tempo”. Já as sessões de cinema e debate apontam para um uso não instrumental do filme nas salas de aula.

Essa relação do projeto com o Colégio de Aplicação é também fortalecida por haver no colégio muitos professores que se interessam por cinema e realizam pesquisas sobre o assunto.

Penso também que o CAp tem uma particularidade, a formação dos professores do CAp é significativa. Tem muitos professores que são formados em nível de mestrado ou doutorado em cinema, literatura comparada com cinema, história e cinema, filosofia e cinema, então isso também teve eco no desejo de várias pessoas. [...] O projeto Cinema para Aprender e

Desaprender dialogou bem com os professores que estavam lá, então foi acolhido porque eles também, de alguma forma, tinham interesse em pesquisar isso. (FRESQUET, 2011)

A Escola de Cinema é uma atividade extracurricular. Adriana Fresquet destaca que o CAp já trabalha com cinema no currículo por meio de disciplinas de artes. O colégio possibilita ao aluno a escolha entre artes visuais e artes cênicas. Nas artes visuais, um bom espaço de tempo é dedicado ao cinema. Ser extracurricular foi uma escolha da coordenação do projeto:

Eu queria que os alunos que fizessem parte realmente tivessem esse desejo. Que custasse a eles um esforço de tempo, de investimento para que houvesse essa troca, para que não fosse obrigação. E isso tem vantagens e desvantagens. A vantagem é que você sabe que essa pessoa está aí porque quer, então isso gera um tipo de compromisso singular, ao mesmo tempo tem desvantagens de ordem prática como a limitação que temos quando é semana de prova, quando tem aula de apoio, quando tem qualquer atividade outra que venha a acontecer nesse mesmo momento, porque infelizmente o cinema sempre cai em segundo plano. (FRESQUET, 2011)

O principal objetivo do projeto é trabalhar elementos da linguagem cinematográfica e a história do cinema a partir de exercícios lúdicos.

Fazer a experiência de um plano com toda a intensidade a que tem direito, ver alguns bons filmes, colocar em contato com diretores, com roteiristas, com artistas. Levá-los para o cinema, levar o cinema para a escola. Nutrir bem a filmoteca da escola, tornar acessível o universo do cinema para esse grupo de alunos que mostrou interesse. (FRESQUET, 2011)

Observei a Escola de Cinema de maio a novembro de 2010, ano em que o projeto sofreu alguns problemas técnicos que afetaram um pouco a dinâmica de suas aulas. No entanto, apesar das dificuldades, a experiência de acompanhar seu funcionamento foi enriquecedora para essa pesquisa.

A discussão sobre as bases teóricas para as aulas de cinema é feita no próprio grupo de pesquisa Cinead, cujas reuniões passei a frequentar para compreender melhor as escolhas metodológicas e as dinâmicas que são propostas no curso. Dessa forma, as considerações sobre a experiência da Escola de Cinema estão fortemente ligadas às observações das demais atividades do grupo.

As aulas ocorreram às segundas-feiras, das 13h30 às 15h30, em uma sala equipada com projetor, aparelho de DVD, aparelho de som, *laptop* e TV, para uma turma composta de aproximadamente dez alunos de séries diferentes, variando do 6º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio. As aulas eram ministradas por dois bolsistas do Cinead – André Campos (aluno de Rádio e TV, ECO/UFRJ) e Michelle Ludvichak (aluna de Ciências Sociais, UFRJ) –, pelo coordenador da Escola de Cinema, Rodrigo Séllos (aluno de Cinema, UFF), e pela coordenadora do Cinead, Adriana Fresquet, professora da Faculdade de Educação (UFRJ).

Na maioria das vezes, havia uma divisão da aula em dois momentos: um mais teórico, com a discussão de questões a partir da exibição de fragmentos de filmes; outro mais prático, com a proposição de exercícios referentes à temática trabalhada em sala. Para as aulas práticas, eram utilizadas duas filmadoras e uma máquina fotográfica semiprofissionais.

Uma das dificuldades que observei é a variedade de graus de conhecimento entre os alunos. Como o curso não é dividido em níveis, alunos que já o fizeram no ano anterior, de certa forma, já estão familiarizados com parte do conteúdo e com as etapas do trabalho, o que poderia levar a uma perda de curiosidade e interesse. Por outro lado, isso acaba por facilitar o auxílio no trabalho com os novos alunos, em atividades que dependam dessa interação.

Podemos destacar como experiência de atividade a realização de um trabalho a partir do material didático de Alain Bergala chamado *Os pontos de vista*. Esse material havia sido debatido nos encontros do Cinead e foi então adaptado para uma versão brasileira e desenvolvido no CAp.

O tratamento do ponto de vista num filme – se nós tomamos a expressão “ponto de vista” no seu sentido mais amplo, com todos os seus componentes e em todos os seus níveis – é um critério de avaliação da ética do cineasta e da qualidade

artisticamente moral dos filmes. Nós podemos considerar, por exemplo, que um filme, mesmo bem-sucedido, que toma seu espectador como refém para fazê-lo identificar-se com um personagem desprezível é um filme ele mesmo suscetível de desprezo. Esse nível ético da tomada de consciência do papel do tratamento do ponto de vista é evidentemente essencial, aos nossos olhos, para uma aproximação realmente formadora do espírito crítico no cinema. (BERGALA, 2007)³

A ideia central era trabalhar os filmes por meio dos seus vários pontos de vista. Alguns filmes nacionais foram escolhidos para levantar essa questão: filme com a mesma cena registrada de dois pontos de vista diferentes; filmes em que o ponto de vista de um personagem dominava a narrativa; filmes que misturavam ponto de vista ficcional e documental, objetivo e subjetivo etc.

Este material foi trabalhado durante três aulas. Em cada aula, alguns pontos de vista eram explicados junto com a exibição dos respectivos trechos de filmes e, depois, era realizada uma atividade de prática com os alunos. Cada grupo deveria fazer uma sequência utilizando os pontos de vista trabalhados. Ao final desta primeira abordagem, foi criado coletivamente um roteiro e decidida sua decupagem, privilegiando-se as tomadas com ponto de vista. Filmariam uma partida de futebol com o ponto de vista do atacante, do goleiro, da torcida e até mesmo da bola.

As cenas foram gravadas diversas vezes sob perspectivas diferentes. Dessa forma, os alunos trabalharam bastante os enquadramentos, a profundidade de campo, a continuidade, entre outras coisas. Alternando-se em quem iria atuar e quem filaria, todos experimentaram diferentes funções de um *set* de filmagem.

O exercício foi bastante interessante, trabalhando-se com questões técnicas da linguagem e do aparelho de maneira a experimentar diferentes perspectivas. A dinâmica de rodízio das funções também funcionou bem. Diferente de um *set* na vida real, onde cada integrante tem sua função compartimentada, a escola se mostra como um espaço de novas experiências com o cinema.

³ Tradução feita pelo grupo Cinead para uso nas reuniões do grupo de pesquisa.

OFICINA DE AUDIOVISUAL NA VILA DE DOIS RIOS – ILHA GRANDE

A ideia de oferecer uma oficina de audiovisual ao final da pesquisa de mestrado sempre me motivou. Acreditava que com ela poderia colocar em prática algumas questões refletidas na dissertação e experimentar a combinação de diferentes exercícios: alguns observados nas escolas que frequentei, em 2010, outros sugeridos por Alain Bergala no livro *A hipótese-cinema* (2008) e ainda os trazidos dos cursos de artes e fotografia que fiz na Escola de Artes Visuais do Parque Lage.

A proposta do curso se tornou real quando enviei um *e-mail* para Sabrina Rosas, arte-educadora do Ecomuseu Ilha Grande/UERJ, sugerindo a oficina. Meu *e-mail* foi repassado a Wania Clemente, coordenadora pedagógica do Ecomuseu Ilha Grande/UERJ, para quem enviei um cronograma detalhado com o número de aulas e o que seria trabalhado em cada uma delas. Conversamos algumas vezes para acertar detalhes do curso e fui informada de que o Ecomuseu forneceria um apoio para sua realização (transporte até a Vila, alojamento e alimentação). Os equipamentos deveriam ser levados por mim, exceto o projetor que seria fornecido pelo Ecomuseu. Conseguí no PPGCA/UFF uma câmera de mão Sony mini DV e um tripé. Levei minha máquina fotográfica Sony com outro tripé e meu *laptop* MacBook Pro para editar.

Organizando o plano de aulas, encontrei os relatórios do curso de audiovisual que ministrei em 2008, na Escola Municipal Adão Pereira Nunes, em Acari, por meio da Cufa (Central Única de Favelas). Foi curioso ver como algumas dinâmicas de aula já caminhavam na mesma direção desta pesquisa. Na época, recebi da coordenação do projeto da Cufa uma proposta de curso com ementa semelhante à dos cursos universitários, com o desafio de adaptá-la para alunos de idade entre 10 e 12 anos. Não se tratava de uma simples adaptação de conteúdo, mas talvez de uma reformulação completa, já que esses alunos, diferentemente dos universitários, não tinham a intenção de serem cineastas. Minha questão era: como oferecer um curso de audiovisual que não negligenciasse a linguagem e a técnica e, ao mesmo tempo, servisse de instrumento para a expressão e criatividade do aluno? Foi um momento de bastante reflexão e elaboração de perguntas que ficaram suspensas até serem repensadas e trabalhadas nesta pesquisa.

Embora a Vila de Dois Rios e o bairro de Acari sejam lugares completamente diferentes, há algumas semelhanças importantes nas experiências de vida de suas crianças, que foram levadas em conta na

elaboração do curso: elas nunca foram ao cinema; têm dificuldades para acessar a internet; vivem isoladas e quase não saem de suas comunidades.

Pensar a metodologia de um curso contém sempre o desafio da *passagem ao ato*. As dificuldades práticas que surgiram a partir da teoria não indicam necessariamente que esta teoria estava errada, mas talvez apontem para a inexistência de um modelo a ser seguido. De certa maneira, o *como fazer* deve ser repensado diante de cada conjunto de alunos com os quais se inicia um trabalho. A possibilidade de oferecer um novo curso trazia consigo toda essa expectativa.

A Vila de Dois Rios

A escolha da Vila de Dois Rios não foi aleatória. No meu projeto de final de curso de graduação, na Escola de Comunicação da UFRJ, realizei um documentário sobre a Ilha Grande, intitulado *Na barcaça do tempo*. O filme conta um pouco a história da Ilha a partir dos relatos de vida de cinco moradores antigos, entre eles seu Júlio, ex-presidiário e morador da Vila de Dois Rios. A pesquisa e as gravações duraram cerca de um ano e foram muitas as viagens para a Ilha Grande. Dessa forma, já existia, havia algum tempo, o desejo de oferecer uma oficina de audiovisual em uma das três praias em que gravei. Achava que seria interessante retornar ao local da realização do filme e propor uma dinâmica em que eles mesmos produzissem suas imagens.

Além dessa questão, o fato de a oficina ser em Dois Rios favorecia uma imersão produtiva na pesquisa. Durante os dez dias de permanência na Vila, estaria vivendo essa experiência em profundidade. Sozinha em um vilarejo de difícil acesso, passava grande parte dos dias repensando as aulas, preparando os exercícios e separando trechos de filmes.

Para chegar à Vila de Dois Rios é necessária uma viagem de uma hora e meia de barco – de Mangaratiba à Vila do Abraão – e depois seguir por uma estrada de chão cujo percurso leva em torno de 40 minutos de carro. O transporte até a Vila é feito por carros da UERJ, da Associação de Moradores ou do Instituto Estadual do Ambiente (INEA), que têm horários fixos de saída e só transportam moradores e pesquisadores. Alguns problemas estruturais fazem com que haja poucas crianças na Vila hoje em dia. Os moradores não são proprietários de suas casas, que pertencem à UERJ, e, assim, não podem

construir mais casas para abrigar as novas famílias que vêm se formando com as últimas gerações. Com isso, a presença de crianças em Dois Rios tem diminuído cada vez mais.

Na época do presídio,⁴ funcionava na Vila um cinema relativamente grande, no mesmo espaço que será reformado para abrigar o Centro Multimídia do Ecomuseu. Hoje não há cinemas na Ilha Grande. Em Dois Rios, não existe locadora, e a internet é muito lenta, sendo impossível baixar filmes. O acesso a eles ocorre majoritariamente pela televisão.

A oficina aconteceu no Centro de Convivência da Associação dos Moradores, um casarão situado na entrada da Vila. O local apresentava pequenos problemas, como falta de quadro para escrever e de parede limpa para projetar a imagem. Além disso, o ambiente muito grande prejudicava a acústica e dificultava a audição das caixas de som. Mas nada disso comprometia a dinâmica das aulas. O curso foi planejado com a duração de nove aulas de duas horas cada. Inicialmente ele seria oferecido em dois turnos: de tarde, para crianças e jovens; à noite, para adultos. No entanto, devido ao número reduzido de alunos, acabamos por juntar as duas turmas. A seguir, apresentaremos uma descrição detalhada de cada aula do curso.

1º dia – Como reproduzir uma imagem?

Objetivos e propostas: trabalhar a fotografia e a sensibilidade do olhar. Mostrar fotos de um mesmo lugar tiradas em horários distintos, com luzes, enquadramentos e ângulos diferentes. Mostrar quadros de Monet. Construir uma câmera escura.

A aula começou com sete alunos: Viviane, Bruna e Emanuela (todas com 14 anos), Gabriel (10 anos), Vinicius (16 anos), Bruna e

⁴ A Vila é marcada pelas histórias da época em que abrigava o Instituto Penal Cândido Mendes. Construído em 1940, o presídio tinha capacidade para mil presos de alta periculosidade. Para lá haviam sido levados presos famosos, como Graciliano Ramos, Madame Satã, Escadinha, além de presos políticos da ditadura militar, nas décadas de 1960 e 1970. A convivência de presos políticos com presos comuns deu origem à Falange Vermelha, mais tarde conhecida como Comando Vermelho. Em 1994, os presos foram transferidos para uma penitenciária no Rio, e o presídio, implodido. A Vila foi concedida à UERJ, que possui um *campus* de pesquisa no local. Hoje os moradores são ex-funcionários do presídio, ex-presos e seus familiares, que vivem da pesca ou trabalham no alojamento da UERJ.

Ubiratan (sete anos). Com exceção das crianças menores, os outros alunos pareciam um pouco constrangidos por estarem ali. Tentei estabelecer um diálogo perguntando sobre a relação deles com filmes, se gostavam de assistir, se já tinham ido ao cinema. Não gostavam muito e nunca tinham ido ao cinema. Perguntei como a gente poderia explicar o que era um filme. Tiveram vergonha de responder. Então, perguntei o que tem num filme. Falaram que tinha herói, tinha personagens, tinha comédia. O que só encontramos no filme? Ficaram pensativos até que Gabriel respondeu: tecnologia. Depois, Vinícius falou: câmera, luz, equipamentos etc.

Minha ideia era, a partir de então, falar sobre a imagem e sobre a vontade humana de reproduzir o mundo, fazendo um breve histórico sobre a busca por aproximar cada vez mais a imagem da realidade e as evoluções técnicas que foram obtidas nesta busca. Senti muita dificuldade em fazer com que se interessassem pela discussão. Ficavam olhando para outro lado, não escutavam o que eu estava falando. Na hora, pensei que talvez tudo aquilo fosse muito abstrato e resolvi começar logo a fazer uma câmera escura. Dividimos o material (cartolina preta, tesoura, lupa, cola e fita isolante), e cada um ia fazendo a sua própria câmera conforme as instruções que eu dava. O resultado foi ótimo. Eles se soltaram e começaram a achar divertido estar ali. Parecia haver conquistado o interesse e a curiosidade deles.

Segundo Bergala (2008a), não tem como ensinar para quem não quer aprender. A aprendizagem vem do desejo, do interesse. É preciso que a curiosidade seja despertada para que as questões trabalhadas possam tocar os alunos. O primeiro desafio era despertar a curiosidade.

Com o exercício, quebramos o gelo e, agora, partíamos de algo concreto, construído por eles. O interesse em entender como aquilo acontece – como a imagem entra na câmera escura, e aparece invertida – seria natural, espontâneo, partiria deles. Logo, falar sobre a evolução dessas descobertas já não seria algo tão distante da experiência dos alunos, tão abstrato.

Quando o primeiro aluno terminou sua câmera, disse que não via nada. Verifiquei então que eu havia comprado uma lupa com distância focal maior e precisaríamos, na próxima aula, acrescentar a cada câmera uma extensão. Nesta hora, pensei que ficariam frustrados com o resultado, afinal tínhamos passado quase duas horas produzindo as câmeras, mas eles me surpreenderam. Mesmo

a imagem estando bem desfocada e quase não conseguindovê-la, todos ficaram animados com suas câmeras e logo me perguntaram se poderiam levá-las para casa. Bastou Vinícius, o aluno mais velho, me perguntar: “Professora, essa não é a Emanuela de cabeça para baixo? Estou vendo, é ela de cabeça para baixo” para todos os outros pegarem suas câmeras e começarem a ver um monte de imagens que – acho eu – partiam mais da imaginação deles, pois com a falta da distância focal necessária a imagem era quase invisível. Foi então que Vinícius perguntou por que a imagem ficava de cabeça para baixo, se isso também era defeito da lupa. Como a aula já havia acabado, disse apenas que não era um defeito da lupa, que a imagem ficava mesmo de cabeça para baixo e que explicaria o porquê na aula seguinte. Ninguém levou as câmeras para casa, elas ficaram dentro do Centro de Convivência, já que teríamos de consertá-las.

2º dia – A imagem em movimento

Objetivos e propostas: trabalhar a persistência retilínea (imagens em movimento a partir de várias imagens paradas); curiosidades das invenções que possibilitaram o surgimento do cinema; Thomas Edison e o kinetoscópio; os irmãos Lumière e a primeira exibição pública; fazer um taumatrópio; fotografar uma cena e animar em *stop motion*.

Cheguei mais cedo ao Centro de Convivência para refazer minha câmera escura. Ela foi feita originalmente no curso de fotografia com Tiago Barros oferecido pela EAV, e acabou sendo desmontada para facilitar o transporte até Dois Rios. A primeira aluna que chegou foi a Julinha (sete anos), para quem tinha prometido dar minha câmera escura. Quando terminei de montar, Júlia saiu para ficar olhando o mundo lá fora.

Depois que os outros alunos chegaram, começamos a consertar as câmeras, fazendo uma extensão na caixa da lupa. Dessa forma, dava para distanciar mais o anteparo de papel vegetal da lupa e conseguir o foco.

Era engraçadovê-los rodando a câmera, tentando fazer com que a imagem não ficasse de cabeça para baixo. Depois que terminamos,

expliquei como a câmera funcionava, falei sobre a luz que incide nos objetos e a luz que é refletida: os feixes de luz vão para toda parte, mas apenas um feixe de luz refletido de cada pedacinho do que estamos olhando passa pelo buraco pequeno do furo de agulha na caixa escura. Expliquei por que a imagem era invertida e que em todas as câmeras a imagem também entra assim, só que um jogo de espelhos faz com que a vejamos na posição correta.

Mostrei o trecho do filme *Moça com brinco de pérola* em que o personagem do pintor Vermeer explica o funcionamento da câmera escura e destaquei o susto da faxineira ao ver a imagem e não compreender se era real ou não. Aproveitei para falar um pouco de como estamos acostumados com a imagem e que conseguimos geralmente entender sem grandes dificuldades o que é real e o que é imagem do real.

Apresentei, depois, o trabalho do fotógrafo Abelardo Morel⁵ que fez câmeras escuras com quartos vedados, projetando as imagens de diversas cidades dentro de ambientes mobiliados. Eles ficaram impressionados.

Falei da busca, a partir da câmera escura, por um material que fixasse a imagem que é projetada, chegando, assim, à fotografia. Apresentei rápidas explicações sobre os sais de prata e a sensibilidade do filme e do papel fotográfico à luz. Pude perceber que eles realmente se interessaram pelo assunto, depois que construíram suas próprias câmeras.

Conversamos, então, sobre a busca por representar o movimento. A fotografia captura o instantâneo, o desafio de conseguir capturar o movimento continuava.

Comentei sobre os 24 quadros por segundo e a retenção retilínea. Mostrei alguns vídeos de *flip book* que havia baixado do *youtube* e entreguei para eles um *flip book* que construí a partir do modelo que a Fiocruz disponibiliza na internet. Sugeri que fizessem em casa seus próprios *flip books*, usando o canto das páginas dos cadernos da escola. Mostrei o clip *Squeeze Me* da banda Kraak & Smaak no qual misturam imagens filmadas e animações de *flip book*. Depois, brincamos com a retenção de imagens na retina olhando, por exemplo, para a bandeira do Brasil alguns instantes e para a parede branca. Mostrei também algumas imagens com ilusões de ótica.

Em seguida, cada um montou seu taumatópio com as figuras que levei impressas: uma gaiola e um passarinho. Colando uma figura no

⁵ Adaptação da aula de fotografia de Tiago Barros na EAV.

verso da outra com um barbante no meio, ao girarem, viam o passarinho dentro da gaiola. Eles gostaram bastante.

Por último, fizemos uma animação com fotos. Coloquei a câmera no tripé e eles se juntaram na frente do Centro de Convivência. A cada sinal meu, mudavam lentamente a posição – todos abaixando, vindo em direção à câmera, entre outros movimentos.

Quando foram embora, levaram suas câmeras escuras e foi bonito vê-los caminhando até suas casas, tropeçando, sem olhar para o chão, com as câmeras coladas no rosto.

Na turma da noite, apenas uma aluna, Marilda, compareceu. Fiz com ela a câmera escura e conversei um pouco sobre o que tinha feito nas duas aulas da manhã. Bruna e Emanuela também apareceram para participar, de novo, da aula e acabaram me ajudando com a câmera da Marilda. Como era a única aluna inscrita nesse horário, perguntei se ela se importaria em assistir à aula pela manhã, mesmo sendo na turma das crianças. Ela aceitou.

Depois da aula, encontrei com Sabrina na Vila. Ela me contou que as crianças estavam gostando do curso e que tinha visto o irmão mais velho da Emanuela brincando dentro de casa com a câmera escura. Fiquei satisfeita e percebi que o trabalho da oficina tinha um efeito mais amplo do que imaginava, que poderia atingir, de certa forma, as famílias daquelas crianças.

3º dia – O nascimento da linguagem cinematográfica

Objetivos e propostas: o explicador com bastão; Méliès e o cinema como expressão dramática; a diferença entre o teatro filmado e a utilização dos recursos próprios da linguagem do cinema (filmes e novelas em que a força está na interpretação, no uso da palavra e não na imagem). Fazer Minutos Lumière

Comecei falando sobre o nascimento da *forma cinema* com a primeira exibição pública dos irmãos Lumière. Falei também sobre Thomas Edison e suas exibições individuais. Retomei a pergunta sobre já terem ido ao cinema e questionei se frequentavam as exibições do cineclube, que acontecem uma vez por mês. Conversamos sobre as diferenças entre assistir a DVD em casa (pode parar, retroceder) e

ver filme no cinema (coletivo, todos no mesmo ritmo). Estabelecemos uma relação entre a dinâmica do cinema e a do cineclube. Acho que foi importante essa conversa para que não se sentissem diminuídos por nunca terem ido ao cinema e também para valorizarem essa experiência tão positiva que eles têm em casa.

Mostrei a primeira cena de *Lisbela e o prisioneiro* em que Lisbela chega ao cinema e tenta escolher o melhor lugar, diz que tem de falar baixo e conta a história do filme mesmo sem tê-lo visto. Lisbela fala que todos os filmes são iguais e que o legal de assistir a eles era ver quando e como as coisas iriam acontecer.

Quando perguntei o que haviam entendido da cena, responderam: nada. Resolvi então fazer uma pergunta de cada vez, e eles foram respondendo: onde ela estava? Como estava a iluminação? Ela já viu o filme? Como ela sabe a história? – foram algumas das perguntas.

Apresentei algumas videoartes que não usam o filme para uma projeção-padrão e não se prendem a uma narrativa. Exibi algumas videoinstalações de Bill Lundeberg e algumas projeções em fachadas de prédios. Eles ficaram bem interessados.

Mostrei trechos do filme *Lumière e Company*⁶ com fotos dos irmãos, uma réplica do cinematógrafo e algumas cenas filmadas por eles, entre elas, a do trem. Comentei o susto do espectador diante das imagens e expliquei que, neste início, as cenas eram curtas e documentais, sobre o cotidiano. Falamos sobre Méliès, a busca por contar histórias a partir do cinema, o teatro filmado e como o cinema, com o tempo, foi construindo uma linguagem própria de cortes e enquadramentos. No teatro, acabamos vendo tudo de um único ângulo; no cinema, com a câmera, podemos experimentar vários outros olhares para além do nosso olho. A imagem ganha uma força maior. Comentei que, nas novelas, a força da cena está quase que exclusivamente na interpretação, no uso da palavra e não no uso da imagem. Elas se parecem mais com teatro filmado do que com cinema.

Exibi alguns trechos selecionados do filme *À deriva*, que tem enquadramentos bem diferentes: 1) cena em que pai e filha boiam no mar: pedaços do corpo, o ângulo de baixo para cima, a luz que entra na água; 2) cena da briga de galo no mar: a câmera filma os pés dos meninos, dentro d'água, levantando areia; 3) cena dos irmãos brincando de prender respiração dentro da piscina. Por último, comentei como compreendemos com certa facilidade a montagem dos filmes.

⁶ Adaptação da aula de extensão do Cinead para professores.

Nesta cena, uma irmã olha para a outra e entendemos a sequência, mas, antes, as pessoas não conseguiam fazer essa ligação. Falei do explicador que ficava com um bastão ao lado da tela, explanando para os espectadores o que estava acontecendo.

Eles assistiram a duas cenas de brigas familiares:⁷ uma do filme *Machuca*, em que o pai bêbado tenta roubar dinheiro da mãe, e a outra do filme *Mutum*. Eles disseram que a de *Mutum* era bem mais violenta, que acontecia inclusive uma morte. A cena não mostra a briga, ficamos do lado de fora da porta junto com o personagem da criança que ouve os pais. Perguntei então como eles sabiam que tinha acontecido uma morte. Conversamos sobre a potência do que não vemos, que nossa imaginação é muito mais forte que a imagem propriamente dita e que, às vezes, os diretores usam esse recurso de ocultar uma ação. Vinícius comentou que um curta exibido no cineclube também era assim. Logo que terminou a cena de *Mutum*, Julinha pediu para passar de novo, e Emanuela pediu o filme emprestado.

Falei da proposta de filmar um *Minuto Lumière*. Mostrei cenas do filme *Lumière e Company*⁸ no qual Kiarostami fez um *Minuto Lumière*, filmando um ovo que fritava na frigideira. Mostrei alguns vídeos da Mostra Mirim Internacional de *Minutos Lumière* e saímos para fazer os nossos. Vinícius foi o primeiro a decidir e escolheu fazer o seu na praia. Chamou-me a atenção como ele ficou impressionado com a potência do *zoom*. Na hora, os pescadores estavam saindo com o barco, e Vinícius tentava encontrá-los com o *zoom*. Como já estavam longe, com qualquer mexida na câmera, o enquadramento logo se perdia. E ele ficou um bom tempo ali, tentando entender o enquadramento. Acabou se tornando o ajudante de todos, dava sugestão e explicava como usar a câmera.

Gabriel escolheu filmar os urubus parados na areia e no meio da filmagem jogava uma pedra para eles voarem. Emanuela gravou o lago e também atirou pedras para provocar movimento na água. Bruna escolheu filmar as ondas do mar. Marilda filmou a praia em um plano aberto. Viviane quis filmar o pé da Bruna afundando na areia com a chegada das ondas. Quando decidiu gravar, o mar recuou, e a onda não veio. Mesmo assim ela gostou, por conta do reflexo na água.

⁷ Adaptação da aula inaugural de Bergala no Odeon para o projeto *Imagens em movimento* – março de 2011.

⁸ Adaptação da aula de extensão do Cinead para professores.

O Minuto Lumière é realmente um exercício bastante interessante, principalmente para uma iniciação. Como as regras são muito definidas (não pode mexer a câmera, duração de um minuto etc.) eles ficam mais livres para escolher o que filmar. É importante também por trabalhar a questão do olhar e o momento da realização individual, como destacado por Bergala (2008a).

4º dia – O cinema são muitos

Objetivos e propostas: os vários pontos de vista de um personagem num filme (exibir trechos com exemplos). Realidade x ficção (exibir trecho de Jogo de cena – Eduardo Coutinho). A importância do som para a ambientação; a trilha sonora; a sonoplastia. Retirar as imagens dos filmes e tentar identificar os sons.

A Vila amanheceu sem luz por conta de um fio que arrebentou na estrada. Adiei meu plano de aula, pois não teria como projetar os trechos selecionados. Realizamos então o exercício de fotografar cinco vezes o mesmo objeto. A ideia desse exercício veio do curso de fotografia que fiz em 2010, com o fotógrafo e professor Tiago Barros, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage. A proposta é que o aluno fotografe algum objeto experimentando vários ângulos, luzes e enquadramentos diferentes sem movê-lo. O objeto fica fixo, o que se move é nosso olhar ao seu redor. Quando nosso olho não consegue chegar ao enquadramento desejado, temos ainda a possibilidade de levar apenas a máquina para ver por nós, como uma extensão do nosso corpo, que fotografa o que não vemos, mas imaginamos. Foi interessante perceber como os alunos não se utilizavam desse recurso de desprender o olho da câmera. Quando eu percebia que os enquadramentos estavam ficando muito comuns, acabava intervindo e propunha que experimentassem colocar a câmera bem perto do objeto, ou inverter o ângulo tirando uma foto de cima para baixo. Nesses casos, eles iam até aonde os seus corpos conseguiam abaixar, não desgrudavam a câmera do olho de jeito nenhum. No entanto, quando eles vão fotografar a si mesmos, a ação de separar a câmera do rosto é muito utilizada.

Outra questão sobre a qual refleti foi a dos limites da nossa interferência no momento do exercício. Quando vemos que o aluno está fazendo um enquadramento padronizado, que foge à proposta do exercício, de que maneira devemos intervir sem que o exercício deixe de ser uma expressão própria do aluno e passe a ser o nosso olhar? Essa dúvida surgiu porque Vinícius compreendeu logo a proposta e fotografou em vários ângulos, sem que eu precisasse fazer intervenções. Gostei de sua iniciativa, mas seus resultados não ficaram esteticamente bons. Já os outros alunos não tinham muita iniciativa, estavam tirando as fotos nos ângulos mais comuns. Então eu propunha que experimentassem novos ângulos, mas fiquei na dúvida sobre o que seria melhor para a aprendizagem deles.

5º dia – Fases de produção

Explicar as várias fases de produção de um filme com suas respectivas equipes. Mostrar trechos de filmes que sejam referências para cada fase (especiais na direção de arte, no som, na fotografia, na edição etc). Criar oralmente cenas/ações a partir de algumas fotografias que levarei. Criar coletivamente uma história contínua, dando continuidade à história do outro.

Começamos a aula conversando sobre a experiência do *Minuto Lumière*. Perguntei do que eles mais gostaram e o que acharam mais difícil. A maioria respondeu que o mais difícil foi escolher o que filmar e o de que mais gostaram foi o *zoom*. Aproveitei então para mostrar o livro *ZOOM*. Conversamos sobre a câmera como olho: restringe nosso olhar em um enquadramento, mas também possibilita ver detalhes que o olho nu a gente não veria.

Retomei o plano de aula anterior. Mostrei um trecho do Chaplin e expliquei que o cinema inicialmente era mudo. Depois, assistimos a trechos de filmes em que o som ambiente era interessante. Comecei fazendo uma brincadeira de mostrar o áudio sem a imagem e pedir que identificassem o que estava acontecendo. Em seguida, mostrava a cena com a imagem e o som. Usei os seguintes trechos: som do sinal de escola e ruído dos alunos saindo (*O pequeno Nicolau*); bebida, gelo e cadeiras arrastando (*La Ciénaga*); parque de diversão e trem

fantasma (*O fabuloso destino de Amélie Poulain*); personagem guian- do o cego pela rua e narrando o que via (*idem*). Mostrei também dois trechos de *O silêncio*, a cena em que o menino se perde na feira e aquela em que ele brinca de tampar o ouvido no ônibus.

Depois assistimos a um trecho do curta *Rota de colisão*, que já tinha sido passado no cineclube da Vila. O filme é sem diálogo e tem uma trilha ótima, com vários efeitos sonoros que criam suspense. Esse filme me deu a ideia de que poderíamos fazer o curta final sem diálogos. Isso os obrigaria a trabalharem mais com a imagem e com o som.

Mostrei o curta *O sanduíche*, de Jorge Furtado, para introduzir a discussão real/ficção. Mas o debate não evoluiu. Finalizei mostrando um trecho de documentário, pois alguns nunca tinham visto um antes. Exibi uma cena de *Janela da alma* em que discutiam a vergonha de usar óculos. Como Marilda disse que a diferença entre documentário e ficção é que um tem narrador e outro não, aproveitei para exibir uma cena curtinha de *Amélie Poulain*, quando o narrador enumera os pequenos prazeres da personagem. Mas não levei adiante a discussão, deixei em aberto, pois eles já estavam cansados. Por último, pedi que escrevessem o sentimento que morar na Ilha lhes trazia e sorteamos dois sentimentos para filmarmos no dia seguinte.⁹ Os sorteados foram felicidade e solidão. Esta aula ficou bem densa por ter acumulado a matéria de duas aulas em uma. Acho que poderia ter aberto mão de algum conteúdo para não deixá-la tão cansativa.

Senti uma dificuldade de concentração dos alunos. Quando fazemos exercícios mais lúdicos tudo flui bem, mas, quando precisava da atenção deles para explicar alguma coisa mais profunda, logo ficavam cansados. Por que será? Acho que talvez porque esteja tratando de questões que não são questões para eles. Estou explicando uma coisa a respeito da qual eles nunca pensaram, nunca se questionaram, se interessaram ou tiveram dúvidas. Não são questões pertinentes, são falsas no sentido de não apresentarem nada que os motivasse. Quando fizemos a câmera escura, eles ficaram intrigados porque a imagem aparecia de cabeça para baixo. A dúvida partiu deles, era verdadeira, eles buscaram a explicação. Como provocar novas dúvidas neles? Pensar em exercícios que provocassem questionamentos. A prática talvez devesse vir antes de qualquer discussão teórica. Se praticassem e depois eu comentasse os exercícios e, por fim,

⁹ Adaptação da aula de audiovisual da EPSJV.

voltássemos à prática já com uma reflexão feita, o resultado poderia ser mais profundo.

Essas questões também podem ser problematizadas pela chamada *pedagogia do fragmento*, trabalhada no capítulo anterior. Bergala (2008a) destaca o potencial pedagógico de relacionar fragmentos de filmes, em que as reflexões são produzidas a partir desse encontro e não trazidas externamente pelo professor. Ana Dillon, comentando sobre as aulas do projeto *Imagens em Movimento*, fala sobre essa dinâmica de fazer da exibição um momento de reflexão e participação dos alunos:

A gente fala bastante nas aulas, exibe muitos filmes, trechinhos de filmes e tem muita conversa também, mas é sempre uma conversa que os coloca no lugar do pensamento por si, um questionamento que os deixa livres para colocarem suas observações em jogo, pra mostrarem suas percepções. “O que você vê? O que você pensa? O que você conhece de parecido com isso? O que você acha que o diretor quis dizer, o que o diretor quis fazer, como você acha que ele fez?” – Porque, na maioria das vezes, eles têm a resposta. E eles têm maneiras muito simples de articular as respostas, muito sintéticas. Às vezes, questões que a gente conhece, que a gente pesquisa, que a gente já leu mil livros sobre e que só a gente sabe que são questões clássicas e cheias de bagagem, eles identificam e matam, assim, com uma frase. (DILLON, 2011)

Às vezes, penso também que os alunos dessa oficina não tinham um envolvimento com o cinema, o costume de assistirem a filmes. Vejo aí a importância de uma cinemateca na escola, de povoar a escola com o cinema de diferentes maneiras. Seria bom que eles assistissem mais a filmes, principalmente agora, a partir dessa experiência de realizador, de cineastas. Ver os filmes se perguntando como foi possível fazer aquela imagem, aquele enquadramento etc. Durante o curso, emprestava filmes para levarem para casa e eles assistiam com gosto. Emanuela tinha me pedido para levar *Mutum*, e depois sua mãe veio comentar comigo que havia adorado, que inclusive acordara mais cedo para vê-lo novamente. Queria saber se existia a continuação do filme porque gostaria de continuar vendo. A partir da quinta aula, Emanuela não foi mais ao curso, só retornou

no final da última aula. Chegou me pedindo desculpas pelo DVD e explicando que, naquele momento, seus pais estavam assistindo ao filme mais uma vez. Achei ótimo e dei o DVD para eles.

Mas minha dúvida continua: é necessário adorar cinema para aprender sobre cinema ou podemos despertar essa adoração pelo cinema durante as aulas? Como instigar a curiosidade dos alunos?

6º dia – Exercício solidão

Gravamos o sentimento solidão que havia sido sorteado na aula anterior. Os enquadramentos ficaram bons. Várias ideias surgiram no momento da gravação e foi interessante pensar que nessas situações, diferentemente da maioria das produções de filme, estamos bem mais livres para a criação no ato da gravação.

7º e 8º dia – Gravação do curta Brincadeira de Criança

A proposta para os últimos dias era a gravação de um curta, ao qual os alunos deram o nome de *Brincadeira de criança*. Todos pegaram na câmera e deu para perceber como já estavam com mais intimidade, fazendo enquadramentos menos óbvios. Fizeram vários enquadramentos bonitos.

Mostrei a eles a edição que fiz do exercício da palavra *solidão* e havia uma cena em que Viviane brincava no balanço, depois havia um corte para o mesmo enquadramento com o balanço vazio, sem a Viviane. Ubiratan (sete anos) ficou impressionado com o “sumiço” que eu tinha dado na Viviane no vídeo e me pediu que fizesse ele sumir também nas cenas que gravamos do curta.

9º dia – Edição

Falei de edição mostrando trechos de filmes de Almodóvar. Vimos as cenas do nosso curta e conversei com eles a respeito de como estava pensando em montá-lo. Mostrei o Ubiratan e a Julia sumindo, eles ficaram fascinados. Conversamos sobre o curso, perguntei o que

tinham achado da oficina, e todos disseram que tinham gostado. Eu disse a eles que também tinha gostado muito. Expliquei que retornaria quando o curta estivesse editado para mostrar a eles.

Avaliações finais da oficina

Acho que a experiência da oficina foi muito produtiva para a pesquisa. Em vários momentos, deparei-me com questões que procurei trabalhar, depois, no texto deste livro. Outras ideias foram reforçadas pela experiência das aulas, como a necessidade de difundir o audiovisual na escola por meio de uma cinemateca. A cultura de assistir a filmes é muito importante. O curso poderia inclusive ser mais proveitoso, se dessemos um intervalo de pelo menos uma semana entre as cinco primeiras aulas e as cinco últimas e, nessa semana de intervalo, deixássemos vários filmes para que eles fossem assistindo e sobre eles fossem refletindo. Percebi também que alguns tópicos abordados talvez fossem desnecessários. Este fato me chamou a atenção para o cuidado de não reproduzir modelos de conteúdos universitários, que muitas vezes acabam sendo a primeira referência que temos. Qual é a importância de falar sobre a evolução da descoberta da reprodução da imagem? Desde o primeiro dia me fiz esta pergunta por conta do desvio de interesse por parte dos alunos. Por que e como trabalhar determinados conteúdos?

Reescrevendo este relato, em alguns momentos, tive a sensação de que cometí vários erros metodológicos, erros inclusive discutidos no segundo capítulo. Acontece que, embora a escrita e a apresentação deste texto se deem de forma linear, a aprendizagem e o pensamento não seguem esta ordem. As dificuldades que surgiram na execução da oficina me levaram ao aprofundamento de algumas questões teóricas. Desta forma, essa oficina não é o resultado prático da pesquisa. Ela se estabelece numa relação de ida e volta entre teoria e prática que me lembra Bergala falando das possibilidades trazidas pelo DVD à *pedagogia do fragmento*: passear pelo filme como num quadro, atingir o conjunto e o detalhe, ter um acesso tabular e não mais exclusivamente linear.

A linearidade foi uma busca difícil não apenas entre teoria e prática, mas dentro da própria teoria e, mais ainda, na expressão escrita. Os assuntos trabalhados me pareciam cílicos, se interligavam

de tal forma que estabelecer uma ordem, um ponto de partida, uma estrutura, foi bastante complexo. As escolas também não foram observadas a partir de uma teoria sedimentada. Tudo se deu em um processo de mútua interferência. As dinâmicas das aulas suscitavam perguntas que me traziam de volta ao texto, aos livros.

Dessa forma, a contribuição da parte empírica à pesquisa não está restrita às considerações desse último capítulo, elas podem ser encontradas em diversas páginas deste livro.

COMPILAÇÃO DE EXERCÍCIOS TÉCNICOS E CRIATIVOS

Apresentamos aqui uma compilação de exercícios de variadas origens: observados nas escolas (CAp/UFRJ e EPSJV), vivenciados em oficinas que cursei, retirados do livro *A hipótese-cinema*, de sites e filmes. Todos escolhidos por possuírem uma preocupação técnica e um potencial criativo.

Muitos desses exercícios práticos envolvem um denso campo de discussão por trás de sua elaboração. Não são utilizados de forma exclusiva dentro da metodologia empregada por seus criadores, mas propostos em relação concomitante aos assuntos que são abordados nas aulas e à exibição de trechos de filmes, fazendo parte de uma dinâmica mais complexa. Dessa forma, o que se pretende aqui não é fornecer um manual prático – porque os exercícios sozinhos não bastam para pensar uma aula –, mas ampliar essas experiências, torná-las mais acessíveis para que cada um possa utilizá-los como inspiração para outras práticas.

O objetivo desta compilação de exercícios, de variadas origens, é divulgá-los para que sejam repensados e apropriados conforme as especificidades de cada proposta de aula, curso ou oficina. Mais do que uma listagem para ser consultada e seguida, o que pretendemos aqui é mostrar como é possível, de diferentes maneiras, trabalhar a técnica de um modo experimental.

Construir uma câmera escura¹⁰

O interesse desse exercício está relacionado mais ao uso que se fará da câmera após a montagem do que propriamente ao seu

¹⁰ Extraído do curso de fotografia de Tiago Barros, oferecido na EAV (Escola de Artes Visuais do Parque Lage).

processo de construção. No entanto, é interessante que cada aluno construa a sua câmera para que perceba a simplicidade dos elementos que a constituem. Para a construção de uma câmera escura são necessárias duas cartolinhas pretas, um pedaço pequeno de papel vegetal, uma lupa, fita isolante, cola e tesoura. O processo de montagem é facilmente encontrado em *sites* da internet. Depois de pronta, para formar a imagem em foco, basta deslizar a parte interna da câmera que está com o anteparo (papel vegetal), mantendo fixa a parte externa que está com a lupa. O ajuste de foco varia conforme este movimento de aproximar ou afastar o anteparo da lupa. Isto se deve à distância focal em que se encontra o objeto enquadrado, a lupa e o anteparo. A imagem se forma invertida – de cabeça para baixo e espelhada. Este exercício é interessante para explicar os princípios da formação da imagem, além disso, trabalha também o desenvolvimento do olhar do aluno e as escolhas de enquadramento.

*Encontrar objetos com uma luneta de papel*¹¹

É um exercício bem simples, que consiste em enrolar uma folha de papel formando uma espécie de luneta. Os alunos devem olhar por um tempo a sala através da sua luneta e, em seguida, escolher um objeto que tenha se destacado do resto, lhe chamado a atenção pelo recorte da luneta: um brinco vermelho, uma caneta na mesa, um prendedor de cabelo etc. Depois de cada um escolher seu objeto, começa a brincadeira de tentar encontrar com a luneta o objeto do colega. Este exercício é muito interessante para iniciar uma discussão sobre enquadramentos.

¹¹ Extraído do *blog* da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu.

Correspondência entre cineastas e alunos¹²

Este exercício foi pensado originalmente para uma oficina que aconteceu dentro da exposição *Victor Erice/Abbas Kiarostami: correspondances*, mas pode servir de base para outras experiências. A partir de filmes de dois diretores que dialoguem entre si e sejam interessantes para a proposta do curso, selecionar alguns fotogramas e mostrá-los aos alunos. Pedir que os alunos escolham alguns e que criem uma história a partir deles. O interessante deste exercício, além de apresentar de uma forma inusitada a filmografia desses dois diretores, é que as histórias criadas acabam falando bem mais da vida das crianças do que propriamente da cena. Diante daquelas cenas, as crianças acabam reinventando as suas realidades e as suas experiências. Talvez se a proposta fosse escrever sobre suas vidas, os alunos buscariam inconscientemente corresponder a uma expectativa-padrão. Esta dinâmica de contar uma história inventada muitas vezes faz com que falemos de forma mais livre da nossa própria história.

Descobrindo o som¹³

Dividir a turma em grupos, cada grupo de alunos deve escolher um local da escola para filmar, sem que os outros grupos vejam. Depois de todos filmarem, voltar à sala e reproduzir apenas o áudio das gravações, sem a imagem. Os outros alunos devem tentar descobrir qual foi o lugar gravado. Ao final, mostrar as gravações com a imagem e o som para que verifiquem se acertaram ou não. Este é um bom exercício para trabalhar a sensibilidade ao som e sua importância para a ambientação de um filme. Pode-se aproveitá-lo para discutir com a turma questões referentes à trilha sonora do filme.

¹² Extraído da palestra de Núria Aidelman, no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ.

¹³ Extraído da Escola de Cinema do CAp/UFRJ.

Tirar cinco fotos diferentes do mesmo objeto¹⁴

O exercício consiste em propor ao aluno que tire cinco fotos de um mesmo objeto sem mudá-lo de posição. Esta proposta trabalha com a escolha do objeto, com a experimentação de ângulos diferentes, com perspectiva, profundidade de campo, luz etc. É interessante para desautomatizar o olhar do aluno. Como o número de fotos é limitado, apenas cinco, o aluno terá de pensar em suas escolhas antes de fotografar. Um dos desdobramentos para esta proposta é solicitar que, no final, o aluno escolha a maneira de apresentar suas fotos. Como ele gostaria que essas imagens fossem vistas (uma ao lado da outra, embaixo, próximas, afastadas etc.)? Dessa forma, ele descobrirá as relações que uma foto pode estabelecer com a outra e como a maneira de organizá-las acaba interferindo na percepção que temos dessas imagens.

Costurar três espaços diferentes em um só¹⁵

Os alunos devem escolher três espaços diferentes da escola e criar uma cena em três planos em que ocorra uma costura convincente entre esses espaços, como se fossem ambientes consecutivos, ligados fisicamente. Esse exercício trabalha com diversos elementos da linguagem cinematográfica. Para que a cena funcione, o aluno deverá estar atento à iluminação, aos enquadramentos, ao cenário e à movimentação do ator, à duração dos planos.

Cartas filmadas¹⁶

Cada aluno escreve uma carta e troca com seu colega para que transforme em roteiro a carta do outro. Em seguida, a turma é dividida em grupos, e cada grupo escolhe, entre os vários roteiros de carta, aquele que quer filmar.

¹⁴ Extraído do curso de fotografia de Tiago Barros, oferecido na EAV (Escola de Artes Visuais do Parque Lage).

¹⁵ Extraído do livro *A hipótese-cinema*, de Alain Bergala.

¹⁶ Extraído da Escola de Cinema do CAp/UFRJ.

*Producir uma cena em que transpareçam
as sensações do personagem¹⁷*

Propor aos alunos que produzam uma cena em que se alternem as sensações do personagem e os acontecimentos objetivos. Quais elementos usar para que o espectador comprehenda que se trata de uma percepção do personagem, que é subjetivo? Mudar a cor, o foco, a luz, a posição da câmera, usar a voz em *off*, usar algum efeito na edição são algumas das variadas possibilidades.

O roteiro e o cenário vazio¹⁸

Escolher uma cena de um filme e produzir uma planta baixa do cenário desta cena. Oferecer esta planta e o roteiro da cena aos alunos. Solicitar que disponham os móveis e decidam de que maneira ela será filmada, em qual cômodo se dará cada fala. Este exercício pode acontecer de duas formas: 1) deixar os alunos criarem livremente em cima da planta e do roteiro e, após finalizarem, exibir a cena original para que reflitam sobre suas escolhas, e 2) exibir primeiro a cena para depois propor o exercício. Neste caso, os traços mais marcantes do estilo do filme, seus planos longos, seus movimentos de câmera ou sua câmera fixa serão integrados pelos alunos intuitivamente.

Minuto Lumière¹⁹

O exercício pretende restaurar a experiência do nascimento do cinema. O aluno deverá filmar em um plano fixo a cena escolhida pela duração de um minuto. Essas regras remontam às limitações que o cinematógrafo possuía. O tempo de duração da película era inferior a um minuto e por ser muito pesada a câmera ficava fixa. O exercício é interessante, pois coloca o aluno em situação de escolha quanto ao que mostrar. Ele deve estar atento ao enquadramento e pensar sobre as possíveis ações que podem acontecer durante aquele minuto. É um bom exercício para iniciação.

¹⁷ Extraído da aula de audiovisual da EPSJV/Fiocruz.

¹⁸ Extraído do livro *A hipótese-cinema*, de Alain Bergala.

¹⁹ Extraído do livro *A hipótese-cinema*, de Alain Bergala, e observado nas atividades do Cinead/ UFRJ.

*Minuto Lumière de sentimentos*²⁰

Este exercício tem as mesmas regras do *Minuto Lumière*: câmera fixa e plano de um minuto. No entanto, o plano deve expressar um sentimento definido anteriormente. Podemos pedir aos alunos que escrevam as sensações que a escola lhes desperta e sorteá-las. O desafio deste exercício é conseguir expressar o sentimento a partir da imagem. O enquadramento, as cores, a profundidade de campo, todos os elementos que constituem a expressividade da imagem devem ser pensados antes para que se atinja a proposta. Deve-se orientar o aluno a não colocar toda a potência expressiva do plano centrada na palavra. É comum que, diante desse exercício, os alunos encontrem na palavra, por meio da atuação, uma maneira mais fácil de expressar os sentimentos. Mas a proposta do exercício consiste justamente em pensar a potência expressiva da imagem.

²⁰ Extraído da aula de audiovisual da EPSJV/Fiocruz.

CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi verificar as possibilidades de relação entre técnica e criatividade no ensino do audiovisual. Ela surgiu da observação de cursos e oficinas que trabalham privilegiando uma coisa ou outra. Como vimos, essa tendência de oposição no ensino do audiovisual pode ser encontrada na própria concepção do cinema como arte e indústria. Os cursos voltados para a profissionalização supervalorizam o conhecimento técnico e reforçam uma relação de submissão aos aparelhos. A busca pela eficiência na interação com os equipamentos empobrece de experiência essa relação. Como na esteira de montagem de uma fábrica, o aluno se vê alienado de sua condição criadora, em que o que importa é a velocidade de sua produção.

A partir das reflexões de Benjamin sobre os possíveis usos da técnica, pudemos verificar que desconectá-la de suas funções sociais resultou em grandes perdas para a sociedade moderna. Com o objetivo de dominar a natureza e acreditando que o desenvolvimento técnico levaria à transformação social, o homem moderno criou as condições que deflagraram a guerra e a perda de experiência. A aceleração dos instrumentos técnicos sem uma interação harmônica com a vida produz a vivência de choque e a alienação.

Benjamin viu no cinema a possibilidade de uma interação transformadora do homem com a técnica fundada na experimentação. De que outras maneiras o homem pode perceber o mundo a partir da técnica? O cinema, por ser uma arte tecnológica, poderia estar a serviço desse aprendizado, ampliando a visão de mundo e auxiliando a sua transformação. O caráter pedagógico do cinema estaria justamente em mostrar outras maneiras de interação do homem com a máquina de forma diferente das impostas pelo ritmo industrial.

No outro polo da discussão, encontram-se aqueles que veem o cinema exclusivamente como arte, desprezando o domínio técnico dos meios audiovisuais. Com a alienação do trabalho fabril, a criatividade foi toda depositada na produção artística. A supervalorização da criatividade dentro da arte pode levar à busca de uma liberdade expressiva descolada da materialidade da obra e das relações que esta estabelece com o mundo. Por meio das abordagens de Fayga Ostrower (1977), sobre o processo criativo, e de Vigotski (2009), sobre a imaginação, pudemos verificar como a criatividade

está intimamente ligada à experiência e à realidade. Toda criação é pautada nos instrumentos e materiais que a possibilitam. Para criar é necessário conhecer as especificidades da matéria, suas potencialidades. Flusser destaca que não devemos negar os limites que os aparelhos impõem à nossa intenção, mas sim superá-los.

Benjamin apontava, desde sua época, diferentes maneiras pelas quais o cinema se viu esvaziado de seu caráter transformador. Entre os variados usos retrógrados do cinema, podemos citar esse polo de uma fictícia dicotomia técnica/criatividade que busca identificar exclusivamente o cinema com a arte. Os cursos que veem no conhecimento técnico um aprisionamento acabam reproduzindo uma postura retrógrada. Negligenciar a potência transformadora e experimental da técnica no ensino do audiovisual significa, em última análise, preservar a alienação imposta pelas *forças sociais regressivas*.

Segundo Benjamin (1994), é necessário difundir o cinema dentro de uma perspectiva política em que todos pudessem utilizá-lo como ferramenta de expressão. Em extremos opostos, tanto as oficinas que se pretendem livres quanto os cursos voltados para a capacitação cometem o mesmo equívoco: retiram do audiovisual seu caráter transformador. Se uma das grandes funções do cinema é possibilitar ao homem ter uma relação experimental com a técnica, não podemos dissociar o conhecimento técnico do olhar criativo. Nesse sentido, podemos concluir que a técnica e a criatividade mantêm entre si uma relação dialética. É por meio dessa relação complexa que o cinema fornece ao homem outras formas de interação com o mundo.

Nosso objeto de investigação se desdobrou nas diversas faces da relação entre cinema e educação, tal como no exercício de fotografar um mesmo objeto por diferentes ângulos e enquadramentos. Buscamos problematizar a relação entre o cinema e a escola, partindo do pressuposto de que as concepções de ensino do cinema e do audiovisual que se desenvolvem em diferentes contextos não estão dissociadas das condições históricas e concretas em que se inserem.

Para isso, buscamos uma profundidade histórica do objeto, superando as armadilhas de considerar o que vimos pela primeira vez como inédito ou valorizar um fenômeno somente pelo seu caráter de novidade. A relação entre cinema e educação pode retroceder pelo menos até o surgimento do próprio cinema. Ao longo de pouco mais de 100 anos, essa relação vem sendo atualizada.

O cinema educativo dos primeiros tempos, a pedagogia da imagem cinematográfica, o uso instrumental do cinema nas escolas, a função redentora presente em alguns discursos do Terceiro Setor, as experiências de ensino do cinema e do audiovisual nas escolas, todas essas vertentes coexistem e interagem. Mas nem cinema nem educação são objetos neutros, desprovidos de intencionalidades. Portanto, é preciso se posicionar ante essas propostas. Nossa pergunta-guia para discutir e avaliar as diferentes manifestações é: que relação se estabelece entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual? Esse é o parâmetro que escolhemos e que propomos para reflexão.

Entre as imposições que nos limitam e o desejo que cultivamos, é preciso encontrar um meio de intervenção para transformar as práticas vigentes. Essa transformação não deve se restringir à sala de aula, à relação didática imediata entre educador e educando, mas passa também pelas relações de produção nas quais ocorrem os cursos. O cinema, ao entrar na escola, deve se posicionar diante de sua estrutura e os pressupostos educacionais vigentes.

Pensar o ensino do audiovisual a partir dessa abordagem nos permite questionar seus objetivos, sua metodologia e seu formato. Quais as especificidades do ensino do audiovisual no espaço escolar? De que diferentes maneiras ele pode se dar?

Benjamin destaca a necessidade de refuncionalizar a arte e para isso estabelece duas condições: superar a oposição entre público e autor e superar a oposição entre técnica e conteúdo. O ensino do cinema na escola está diretamente relacionado à aproximação entre público e autor, ampliando o conhecimento da linguagem não apenas para aqueles que trabalham diretamente com ela, mas para todos que queiram utilizá-la como meio de expressão. No entanto, para que esta primeira oposição seja superada, é importante estar atento às formas com que se dá sua implantação.

É nesse ponto que encontramos, então, a segunda condição proposta por Benjamin – superar a oposição entre técnica e conteúdo. Isto depende de um uso experimental da técnica, que poderia se desenvolver no espaço escolar, fazendo da escola um lugar privilegiado para a refuncionalização do audiovisual. No entanto, alguns elementos da estrutura escolar não contribuem para a superação que aponta Benjamin. Para que o ensino do audiovisual possa ser transformador, as relações com a escola devem também ser repensadas.

Podemos retomar a pergunta de Benjamin (1994, p. 122), destacada no início desta pesquisa, para refletir sobre as relações produzidas com a inserção do audiovisual no espaço escolar: “como a obra se situa dentro das relações artísticas de produção?”.

Benjamin afirma que a discussão sobre a tendência das obras é uma discussão estéril, pois se funda na oposição entre forma e conteúdo. Mais importante do que buscar o vínculo que a obra estabelece com as relações sociais da época é entender se ela busca transformar suas próprias estruturas. Transpondo essa reflexão para nossa abordagem, podemos concluir que o audiovisual dentro da escola pode ter vários usos, mas o ensino de audiovisual no espaço escolar só se justifica em função da transformação das relações vigentes entre o homem e o audiovisual e, de maneira mais ampla, da relação do homem com a técnica e a criatividade.

Chegamos então ao ponto de partida. Esta foi a questão que nos guiou até aqui. No entanto, como em uma fita de Möbius, ao mesmo tempo que o ciclo se completa, outras perspectivas se abrem. Neste percurso de investigações, ao ensaiar suas respostas, novos desafios surgem: na busca por refuncionalizar sua estrutura, o *ensino do cinema e do audiovisual nas escolas* abre a possibilidade de refuncionalizar, de certa maneira, a própria linguagem e a própria escola.

REFERÊNCIAS

- AIDELMAN, Núria. *Palestra no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ*. 18 nov. 2008. DVD. Acervo do LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – Faculdade de Educação da UFRJ.
- AIDELMAN, Núria; COELL, Laila. De las potencias pedagógicas de la creacion cinematográfica. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10., ago./dez. 2010.
- AGUIAR, L. J. D. M. R. E. *Olhar arrevesado: estudo de caso sobre a produção audiovisual de localidade na cidade do Rio de Janeiro*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes e Comunicação Social (IACS), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- ALEGRIA, João. Ensaio sobre a gênese da cinematografia educativa no Brasil: prospecção do componente histórico nacional nas práticas educacionais que envolvem Comunicação e Educação. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Org.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2011.
- ALVARENGA, C. M. C. D. *Vídeo e experimentação social: um estudo sobre vídeo comunitário no Brasil*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ALVARENGA, Nilson Assunção; SOTOMAIOR, Gabriel de Barcelos. O cineasta como produtor. In: PERNISA, Carlos. et al. (Orgs.). *Walter Benjamin: Imagens*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.
- ARAÚJO, Carolina. O autor como produtor: reflexos da técnica platônica em Walter Benjamin. In: D'ANGELO, Marta; OLIVEIRA, Luiz Sergio de (Orgs.). *Benjamin: arte e experiência*. Rio de Janeiro: Nau; Niterói: EdUFF, 2009.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

- AVELLAR, José Carlos. Toda a vida mais cem anos. In: BENTES, Ivana. (Org.). *Ecos do cinema de Lumière ao digital*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, v.3, n. 7, 1989.
- _____. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte-Educação. In: Barbosa, A. M. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Que é o teatro épico. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- _____. Pequena história da fotografia. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- _____. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994c.
- _____. O autor como produtor. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994d.
- _____. A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994e.
- _____. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994f.
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Obras escolhidas; v.2).
- _____. Experiência. In: _____. *Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002a.
- _____. Rua de mão única. In: _____. *Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002b.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE-UFRJ, 2008a.
- _____. *A experiência da inclusão do cinema no currículo escolar na França*. Palestra no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ. 2008b. DVD. Acervo do LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – Faculdade de Educação da UFRJ.

_____. *Aprender cinema na cinemateca*. Palestra no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ. 2008c. DVD. Acervo do LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – Faculdade de Educação da UFRJ.

_____. *Le point de vue*. France: CNDP, 2007. (CollectionL'Edem Cinema).

BERTOLLUCI, Bernardo. Tento sonhar meus planos na noite anterior às filmagens. In: TIRARD, Laurent. *Grandes diretores de cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BUARQUE, Cristovam. *PLS 185/08 – Projeto de Lei do senado nº 185 de 2008*. Acrescenta o parágrafo 6º no art. 26 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 e audiovisuais de produção nacional nas escolas da educação básica. Brasília, 2008.

BULLARA, Bete. *Entrevista concedida a Maíra Norton*. Rio de Janeiro, 2011.

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

CARVALHAL, Fernanda C. de A. Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada. *Mnemocine: Memória e Imagem*. Maio 2009. Disponível em: <<http://www.mnemocine.art.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

CARVALHO, Victa de. Dispositivo e experiência: relações entre tempo e movimento na arte contemporânea. *Poëses*, Niterói, n. 12, 2008. Programa de pós-graduação em Ciência da Arte, UFF.

CIRELLO, Moira Toledo D. G. *Educação audiovisual popular no Brasil: panorama, 1990-2009*. 2010. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COSTA, Flávia Cesarino. *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. São Paulo: Scritta, 1995.

- D'ANGELO, Martha. *Arte, política e educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Loyola, 2006.
- DANEY, Serge. O terrorizado: pedagogia godardiana. In: _____. *A rampa: Cahiers du Cinéma 1970-1982*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- DILLON, Ana. *Entrevista concedida a Maíra Norton*. Rio de Janeiro, 2011.
- DI TELLA, Andrés. O documentário e eu. In: LABAKI, Amir; MOURÃO, Maria Dora (Orgs.). *O cinema do real*. São Paulo: Cosac e Naify, 2005.
- DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1991.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *Palestra no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ*. 18 nov. 2008. DVD. Acervo do LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – Faculdade de Educação da UFRJ.
- DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um olhar para o cinema a partir da educação. *Revista Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008.
- DUARTE, Rosália; TAVARES, Marcus. A dimensão político/educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. In: _____. *Dossiê Cinema e Educação: uma relação sob a hipótese de alteridade* Revista Contemporânea de Educação, n. 9, jul. 2010.
- EPSJV - ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. *Projeto político pedagógico*. 2005. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=PPP>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- FERREIRA, Zeca. *Entrevista concedida a Maíra Norton*. Rio de Janeiro, 2011.
- FERREIRA, Zeca; ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. Para além da zona do conforto: o cinema na escola. In: LOBO, Roberta (Org.). *Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

FLUSSER, Vilém. *A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRESQUET, Adriana. O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, jul./dez. 2010.

_____. (Org.). Aprender com as experiências do cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ:2009.

_____. Entrevista concedida a Maíra Norton. Rio de Janeiro, 2011.

FURTADO, Filipe. Apre(e)ndendo Rosselini. *Revista Contracampo*, n. 56, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin, memória, história e narrativa. *Revista Mente, Cérebro e Filosofia*: Adorno, Horkheimer, Fromm, Benjamin: o homem no caos do capitalismo moderno, v.7, 2008.

_____. Memória, história, testemunho. In: ESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

_____. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GARCIA, Janaína Pires. A pedagogia em Godard. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead/Lise/UFRJ, 2009.

GATTI, José. O ensino do audiovisual no Brasil hoje. *Kinooikos*, 2004. Disponível em: <<http://www.kinooikos.com/artigos/festival-de-curtas-2004/116/>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

GATTI, Luciano. *Constelações: crítica e verdade em Adorno e Benjamin*. São Paulo: Loyola, 2009.

HANSEN, Mirian Bratu. Estados Unidos, Paris, Alpes: Kracauer (e Benjamin) sobre o cinema e a modernidade. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Orgs.). *O Cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

- HEFFNER, Hernani. Retrato do artista quando jovem. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead/Lise/UFRJ, 2009.
- IVO, Eliane. Entrevista sobre o novo curso de licenciatura em cinema na UFF. *Site Congresso Brasileiro de Cinema*. Disponível em: <<http://culturadigital.br/cbcinema/?p=930>>. Acesso em: 2 out. 2010.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: Barbosa, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEANDRO, Anita. Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana. *Educação & Realidade*, v. 28, n. 2, 2003.
- _____. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, n. 21, maio/ago. 2001.
- LEOCÁDIO, João Luiz. *Entrevista concedida a Maíra Norton*. Rio de Janeiro, 2011.
- LIMA, Rafael. As TCIs na escola: da recepção à expressão. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Org.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2011.
- LUZ, Rogério. A construção da narrativa. In: BENTES, Ivana. (Org.). *Ecos do cinema de Lumière ao digital*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- MACEDO, Juliana Gouthier. *Inventário e Partilha*. 2008. Dissertação (Mestrado). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.
- MACHADO, Eliany Salvatierra. Para quem gosta de perguntar: uma reflexão sobre a Educomunicação. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA,

Ricardo Fabrino (Orgs.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2011.

MACIEL, Kátia. Introdução. In: Maciel, Kátia (Org.). *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009.

MILANEZ, Liana. *TVE Brasil: cenas de uma história*. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.

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

OMAR, Arthur. Cinema, vídeo e tecnologias digitais: a questão do artista. In: BENTES, Ivana. (Org.). *Ecos do cinema de Lumière ao digital*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

PALHARES, Taísa Helena. Benjamin: experiência e vivência – arqueologia da modernidade e perda da aura. *Revista Mente, Cérebro e Filosofia* – Adorno, Horkheimer, Fromm, Benjamin: o homem no caos do capitalismo moderno, v.7, 2008.

PARENTE, André. Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo. In: PENAFRIA, Manuela; MARTINS, Índia Mara (Orgs.). *Estéticas do digital: cinema e tecnologia*. Livros Labcom, 2007.

PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. In: MACIEL, Kátia (Org.). *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

RAMOS, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Inês. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, jul./dez. 2010.

ROSENFELD, Anatol. *Cinema: arte e indústria*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

- ROTH, Laurent. A câmera DV: órgão de um corpo em mutação. In: LABAKI, Amir; MOURÃO, Maria Dora (Orgs.). *O cinema do real*. São Paulo: Cosac e Naify, 2005.
- SMOLKA, Ana Luiza. Atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- SOTOMAIOR, Ana Lucia. *Palestra no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ*. 18 nov. 2008. DVD. Acervo do LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual – Faculdade de Educação da UFRJ.
- TIRARD, Laurent. *Grandes diretores de cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- TRAVASSOS, Milena. Modernidade – Mundo de sonho, Experiência do choque. *Revista do Grupo de Pesquisa Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea*, caderno 3, jun./dez. 2009.
- VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Filmografia:

À DERIVA. Direção: Heitor Dhalia. Brasil/EUA, 2009. (97 min).

MOÇA com brinco de pérola. Direção: Peter Webber. Inglaterra, 2003. (95 min).

ABATE. Direção: Lucas Sá. Brasil.

CEN NIÑOS esperando un tren. Direção: Ignacio Aguero. Chile, 1983.

DEUS e o diabo na terra do sol. Direção: Glauber Rocha. Brasil, 1964.

IDADE da Terra. Direção: Glauber Rocha. Brasil, 1981.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Brasil, 2001.

LISBELA e o prisioneiro. Direção: Guel Arraes. Brasil, 2003. (110 min).

LUMIÈRE and Company. 1995.

MACHUCA. Direção: Andrés Wood. Chile/Espanha, 2004. (120 min).

MUTUM. Direção: Sandra Kogut. Brasil. 2007. (95 min).

NA BARCAÇA do tempo. Direção: Maíra Norton e Julia Parucker. Brasil, 2005. (44 min).

O FABULOSO destino de Amélie Poulain. Direção: Jean-Pierre Jeunet. França, 2001. (120 min).

O FILME do filme roubado do roubo da loja de filme. Direção: Marcelo Yuka, Julio Pecly e Paulo Silva. Brasil, 2007. (7 min).

O HOMEM que matou o facínora. Direção: John Ford. EUA, 1962. (123 min).

O PÂNTANO. Direção: Lucrecia Martel. Argentina, 2001. (103 min).

O PARADOXO da espera do ônibus. Direção: Christian Caselli. Brasil, 2007. (4 min). Animação.

O PEQUENO Nicolau. Direção: Laurent Tirard. França, 2009. (91 min).

O SANDUÍCHE. Direção: Jorge Furtado. Brasil, 2000. (12 min).

O SILENCIO. Direção: Mohsen Makhmalbaf. Irã, 1998. (76 min).

O VINIL verde. Direção: Kleber Mendonça Filho. Brasil, 2004. (13 min).

ROTA de colisão. Direção: Roberval Duarte. Brasil, 1999. (12 min).

SOCORRO nobre. Direção: Walter Sales. Brasil, 1995. (23 min).

TERRA em transe. Direção: Glauber Rocha. Brasil, 1967.

TROPA de elite. Direção: José Padilha. Brasil, 2007. (118 min).

TROPA de elite 2. Direção: José Padilha. Brasil, 2010. (116 min).

Internet:

BLOG CINÉMA, Cent ans de jeunesse. Disponível em:<<http://100ans.cinematheque.fr/100ans20102011>>.

BLOG ENSAIO Audiovisual. Disponível em:<<http://www.ensaioaudiovisual.blogspot.com/>>.

CINEAD. Disponível em:<<http://cinead.org/>>.

CINEDUC. Disponível em:<www.cineduc.org.br>.

CLUBE do Professor. Disponível em:<http://www.escolanocinema.com.br/exibir_texto.asp?cod_texto=38>.

CURSO DE FORMAÇÃO de educadores Cineduc e Cinema Nossa. Disponível em:<<http://sgw.cinemanosso.org.br/Cinema/html/noticia1.php?cod=337>>.

CURSO DE MÍDIA e educação - o audiovisual na sala de aula. Disponível em:<<http://www.noticias.uff.br/noticias/2011/03/curso-sobre-midia.php>>.

CURSO DO PROJETO Cineclube nas Escolas. Disponível em:<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1350097>; <http://rioeducaideias.blogspot.com/2011/07/curso-avancado-i-do-projeto-cineclube.html>>.

EMEC. Disponível em:<www.emec.mec.gov.br>.

EMENTA DISCIPLINA CINEMA E EDUCAÇÃO – UFF. Disponível em:<<http://www.uff.br/cinevideo/?q=node/132>>.

EMENTA DISCIPLINA CINEMA E PROCESSO EDUCACIONAL – UFSC. Disponível em:<<http://www.cinema.ufsc.br/wp-content/uploads/cma501420092.pdf>>.

EMENTA DISCIPLINA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO – USP. Disponível em:<<https://sistemas.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CTR0710&codcur=27020&codhab=1>>.

EMENTA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA ARTE E EDUCAÇÃO – UFF. Disponível em:<<http://www.uff.br/cinevideo/?q=node/143>>.

ESCOLA Livre de Cinema de Nova Iguaçu. Disponível em:<http://escolalivredecinema.blogspot.com/2011_03_01_archive.html>.

IACS/UFF. Disponível em:<http://www.uff.br/iacs/o_iacs.htm>.

MEC quer unificar cursos em Cinema e Audiovisual. Disponível em:<http://www.audiovisual.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27:mec-quer-unificar-area-em-cinema-e-audiovisual&catid=1:coordenacao>.

OFICINA DO CINEDUCANDO. Disponível em:<<http://www.cineducando.com.br/>>.

OFICINA DO CINEAD extensão. Disponível em:<<http://www.cinead.org/extensao.html>>.

OFICINA DO EDUCATIVO Tela Brasil. Disponível em:<<http://www.tela-br.com.br/educativo>>.

PROJETO IMAGENS em movimento. Disponível em:<www.imagensemovimento.com.br>.

SENADO. Disponível em:<<http://legis.senado.gov.br/mate-pdf/13153.pdf>>.

Coleção Biblioteca

1. O cotidiano dos trabalhadores de Buenos Aires (1880-1920)
Norberto Osvaldo Ferreras
2. Em busca da boa sociedade
Selene Herculano
3. História do anarquismo no Brasil - V. 1
Rafael Borges Deminicis e Daniel Aarão Reis Filho (orgs.)
4. O poder de domar do fraco: construção de autoridade e poder tutelar na política de povoamento do solo nacional
Jair de Souza Ramos
5. Cruéis paisagens
Ângela Maria Dias de Brito Gomes
6. Percursos do olhar: comunicação, narrativa e memória
Marialva Carlos Barbosa
7. Literalmente falando: sentido literal e metáfora na metalinguagem
Solange Coelho Verezza
8. Rotas atlânticas da diáspora africana: da baía do Benim ao Rio de Janeiro
Mariza de Carvalho Soares (organizadora)
9. Terras lusas. A questão agrária em Portugal
Márcia Maria Menenes Motta (organizadora)
10. Experimentação animal: razões e emoções para uma ética
Rita Leal Paixão e Fermin Roland Schramm
11. O corpo em conexão: Sistema Rio Aberto
Laura Pozzane de Barros
12. De pedra e bronze: um estudo sobre monumentos – o monumento a Benjamin Constant
Valéria Salgado
13. Discurso e publicidade: dos processos de identificação e alteridade pela propaganda brasileira
Rosane da Conceição Pereira
14. Poses e flagrantes: ensaios sobre história e fotografia
Ana Maria Mauad
15. Os debates sobre a transição: idéias e intelectuais na controvérsia sobre a origem do capitalismo
Daniel de Pinho Barreiros

16. Relações entre linguagens no jornal: fotografia e narrativa verbal
Regina Souza Gomes
17. Experiência do limite: Ana Cristina Cesar e Sylvia Plath entre escritos e vividos
Anélia Montechiari Pietrani
18. O monge, a irmã e o *Ortho do Esposo*
Antonio Marcos Gonçalves Pimentel
19. O poder nos tempos da peste (Portugal – séculos XIV-XVI)
Mário Jorge da Motta Bastos
20. Maços na gaveta: reflexões sobre mídia
Beatriz Kushnir (organizadora)
21. Dos barracos de madeira aos prédios de quitinetes: uma análise do processo de produção da moradia na favela da Rocinha, ao longo de cinquenta anos
Gerônimo Leitão
22. O veludo, o vidro e o plástico: desigualdade e diversidade na metrópole (2^a edição)
Luis Antonio Baptista
23. Vila Mimosa: etnografia da cidade cenográfica da prostituição carioca
Soraya Silveira Simões
24. Ações coletivas de professores na gestão democrática: uma vivência micropolítica “íntimo-clandestina”
André Antunes Martins
25. Geografias pátrias – Portugal e Brasil 1875/1889
Cristina Pessanha Mary
26. Pelas águas mestiças da história: uma leitura de *O outro pé da sereia* de Mia Couto
Luana Antunes Costa
27. Faces do trabalho: escravizados e livres
Marcela Goldmarcher, Marcelo Badaró Mattos e Paulo Cruz Terra (organizadores)
28. Impressões de identidade – um olhar sobre a imprensa gay no Brasil
Jorge Caê Rodrigues
29. Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil (1930-1961)
Sonia Regina de Mendonça

30. Ensaios sobre poesia e contemporaneidade
Celia Pedrosa
31. Cidade e conflito: guardas municipais e camelôs
Kátia Sento Sé Mello
32. Chegar à infância
Bernardina Maria de Souza Leal
33. Corpo e alegoria: João Gilberto Noll – Walter Benjamin
Tania Teixeira da Silva Nunes
34. Presunção da inocência: uma questão de princípio de vingança e de princípio de justiça
Monica Paraguassu Correia da Silva
35. Da Guanabara ao Sena: relatos e cartas sobre a França-Antártica nas guerras de religião
Luiz Fabiano de Freitas Tavares
36. Multifases das práticas em Psicologia do Trabalho
Marilene A. Romualdo Verthein, Maudette Py Braga e Celso de Moraes Vergne (organizadores)
37. Maria Jacintha: ressonâncias e memórias
Marise Rodrigues
38. Revirando casa e mundo: representações literárias do herói e da família. Um estudo do romance português contemporâneo
Maria Lúcia Wiltshire de Oliveira
39. Fronteiras em movimento: história comparada – Brasil-Argentina no século XIX
María Verônica Secreto
40. Silvio Santos vem aí – programas de auditório do SBT numa perspectiva semiótica
Silvia Maria de Souza
41. A construção da gramática
Sebastião Josué Votre (organizador)
42. A experiência do cuidado de si: a clínica entre o cuidado do tempo e o tempo do cuidado
Fernando Ratto de Lima
43. Manto da apresentação: Arthur Bispo do Rosário em diálogo com Deus
Alda de Moura Macedo Figueiredo

44. Um banho de rio nos escritos e subescritos de Luandino Vieira:
uma leitura de *O livro dos rios*
Marcelo Brandão Mattos
45. Oswald Glauber: arte, povo, revolução
Pascoal Farinaccio
46. Lima Barreto e Dostoiévski: vozes dissonantes
André Dias
47. Trajetórias individuais e experiências sociais:
sociabilidades e ideias políticas no Brasil (1820-1940)
Aline Pinto Pereira e Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva (organizadoras)
48. Estratégia Saúde da Família: desafios e novas possibilidades para a Atenção Básica em Saúde
Ana Lúcia Abrahão, Ândrea Cardoso de Souza e Dalvani Marques (organizadoras)
49. Cartografias do desassossego: o encontro entre os psicólogos e o campo jurídico
Ana Maria Camuri
50. A universidade brasileira rumo à Nova América:
Pós-modernismo, *shopping center* e Educação Superior
José Rodrigues (organizador), Flavia Oliveira de Almeida, Edison Riuitiro Oyama, Marisa Brandão e Ronaldo Rosas Reis
51. Sombras silenciosas: Estranheza e solidão em Lygia Fagundes Telles e Edward Hopper
Mabel Knust Pedra



PRIMEIRA EDITORA NEUTRA EM CARBONO DO BRASIL

Título conferido pela OSCIP PRIMA (www.prima.org.br)
após a implementação de um Programa Socioambiental
com vistas à ecoeficiência e ao plantio de árvores referentes
à neutralização das emissões dos GEE's – Gases do Efeito Estufa.



www.editora.uff.br

Este livro foi composto na fonte ITC Cheltenham Std, corpo 12.
impresso na
em papel offset 80g. (miolo) e Cartão Supremo 250g (capa)
produzido em harmonia com o meio ambiente.
Esta edição foi impressa em outubro de 2013.