

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
Departamento de Artes Visuais

Juliana Vieira Costa

FORMAS DE VER E INVENTAR O MUNDO:  
O cinema como experiência estética de identificação e estranhamento

Porto Alegre, dezembro, 2014

Juliana Vieira Costa

FORMAS DE VER E INVENTAR O MUNDO:

O cinema como experiência estética de identificação e estranhamento

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Artes Visuais, curso de graduação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Santos

Banca Examinadora: Prof. Dr. Eduardo Veras

Profª. Drª. Teresa Poester

Porto Alegre, dezembro, 2014

*Dedico este trabalho à Maria Angélica dos Santos que, mais do que apoiar e tornar possível a conclusão deste curso, acreditou nisto antes de mim. Com amor.*

## **Agradecimentos**

Ao *Programa de Alfabetização Audiovisual*, por me mostrar a cada dia novas formas de ver e inventar o mundo;

Ao meu orientador Alexandre Santos e à banca examinadora, Eduardo Veras e Teresa Poester, por aceitarem comigo o desafio de pensar cinema e educação no contexto das artes visuais;

À Luciana Loponte, pela orientação do estágio curricular, me chamando a colocar os pés no chão quando preciso;

À Camila Machado, pela alegria sem a qual a realização do estágio não seria possível;

À Escola Leopolda Barnewitz, equipe diretiva e professor Robson Lima Duarte, por proporcionarem toda a estrutura necessária para a realização do projeto de estágio;

À Laura Mansur, pela garra em conduzir os alunos na execução do trabalho final do estágio;

À Angelene Lazzareti, pelos cigarros filosóficos;

À Andreia Merlo, por estar sempre à disposição;

A Pedro Henrique Gomes e Leonardo Bomfim, pela paixão contagiante pelo cinema;

À Lorena Martins, por acreditar sempre e muito;

A João Manoel Navarro Costa, pelo porto seguro

À Maria Angélica dos Santos, por tudo;

E, especialmente, a Vicente Costa Barcellos, pela maturidade precoce em compreender minhas ausências.

## **Resumo**

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as possibilidades de abordagens na intersecção entre cinema e educação no contexto de sala de aula da educação básica. A pesquisa se desenvolveu tendo como substrato a experiência didática em estágio curricular, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública na zona central da cidade de Porto Alegre, para a construção teórica referente ao cinema e à educação. Trabalha com os conceitos de *experiência estética*, *identificação* e *estranhamento* como possibilidades de aproximação do cinema enquanto objeto de estudo na educação formal.

Palavras-chave: cinema e educação; experiência estética; teorias da percepção.

## **Abstract**

*This research proposes a reflection on the possible approaches to the intersection between cinema and education in the classroom context of primary education. The study was developed as substrate of the experience of teaching in internship the theoretical construction related to cinema and education for the final years classes of an elementary public school in the central area of Porto Alegre. This research works with the concepts of aesthetic experience, identification and estrangement as possibilities to approach cinema as an object of study in formal education.*

Key-words: cinema and education; aesthetic experience; theories of perception

## Sumário

LISTA DE IMAGENS .....	7
APRESENTAÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1. Por que e como cinema na sala de aula? .....	15
1.1 Metodologia .....	17
1.2 Seleção de filmes .....	22
1.3 Exercícios de filmagem .....	25
CAPÍTULO 2. O cinema como experiência estética na sala de aula .....	27
CAPÍTULO 3. A possibilidade de desconstrução do olhar: identificação e estranhamento .....	34
3.1 O estranhamento em relação à linguagem .....	35
3.2 O estranhamento em relação à narrativa .....	38
CAPÍTULO 4. A prática .....	42
4.1 Módulo sala de aula .....	43
4.2 Módulo Irmãos Lumière .....	53
4.3 Módulo cinema brasileiro contemporâneo .....	57
4.4 Oficina de Introdução à Realização Audiovisual .....	61
CAPÍTULO 5. Considerações finais .....	69
BIBLIOGRAFIA e LISTA DE FILMES .....	75
Anexo: planos de ensino aplicados .....	77

## Lista de imagens

Imagem 1. Frame de *Os Indigentes do Bom Deus*, Jean Claude Brisseau, 2000

Imagem 2. Frame de *Os Incompreendidos*, François Truffaut, 1959

Imagem 3. Frame de *Elephant*, Gus Van Sant, 2003

Imagem 4. Frame de *A Esquiva*, Abdellatif Kechiche, 2003

Imagem 1. Frame de *Os Incompreendidos*, François Truffaut, 1959

Imagem 5. Frame de *Onde Fica a Casa do Meu Amigo*, de Abbas Kiarostami, 1983

Imagem 6. Frame de *A Esquiva*, Abdellatif Kechiche, 2003

Imagem 7. Frame de *Elephant*, Gus Van Sant, 2003

Imagem 8. Frame Exercício de filmagem de sala de aula, grupo 1

Imagem 9. Frame *making of* Fernando, 8º ano

Imagem 10. Frame *making of* Tarciso, 8º ano

Imagem 11. Frame *making of* Tarciso, 8º ano

Imagem 12. Frame do Exercício Minuto Lumière, turma T6, grupo 1

Imagem 13. Frame do Exercício Minuto Lumière, turma T6, grupo 2

Imagem 14. Frame do Exercício Minuto Lumière, turma T6, grupo 3

Imagem 15. Frame do Exercício Minuto Lumière, turma T6, grupo 4

Imagem 16. Frame de *Amarelo Manga*, Claudio Assis, 2002

Imagem 17. Frame de *A Febre do Rato*, Claudio Assis, 2011

Imagem 18. Frame *O Som ao Redor*, Kleber Mendonça, 2012

Imagem 19. Frame de exercício de câmera em movimento, 8º ano, grupo 2

Imagem 20. Frame de exercício de câmera em movimento, T6, grupo 2

Imagem 21. Frame de *A Saída dos Operários da Fábrica*, Irmãos Lumière, 1895

Imagem 22. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Imagem 23. Frame de *Elepahnt*, Gus Van Sant, 2002

Imagem 24. Frame de *Os Indigentes do Bom Deus*, Jean Claude Brisseeu, 2000

Imagem 25. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Imagem 26. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Imagem 27. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Imagem 28. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Imagem 29. Frame de trecho do filme *Os Trombadinhas*, de Anselmo Duarte, 1979

Imagem 30. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Imagem 31. Frame de *Onde Fica a Casa do Meu Amigo*, de Abbas Kiarostami, 1983

## **Apresentação**

Historicamente a relação que a escola básica formal estabeleceu com o cinema foi de uma utilização instrumental deste, como suporte para outras disciplinas, recurso pedagógico ou ainda de recreação.

No entanto, o trabalho com o cinema enquanto objeto de estudo em si possui elementos de análise que enriquecem a compreensão do estudante a respeito das imagens que o circundam, possibilitando uma visão crítica das mesmas. Ainda, incentiva o estudante a realizar suas próprias experimentações artísticas, oportunidade que se abre a partir da facilidade de acesso aos meios de produção de imagem.

Vivemos há algumas décadas a sociedade audiovisual, em que imagem em movimento e som têm experimentado diferentes dispositivos de exibição. A tela do cinema se deslocou para a televisão e mais recentemente para as telas dos computadores e celulares. A constante presença do audiovisual na vida

cotidiana, sobretudo desta geração mais adaptada às novas tecnologias, tem aumentado a fruição e produção nesta linguagem, sem que se realize uma reflexão cultural, estética e técnica de proporções equivalentes, sobretudo no campo da educação.

Seria redundante discorrer sobre o fato de que a realidade atual é superpovoada por imagens, muitas delas em movimento, acompanhadas de som, e da importância do estudo destas para o desenvolvimento crítico em relação a sua recepção, sejam artísticas, publicitárias, de entretenimento ou de qualquer outro tipo.

Recentemente foi aprovado o projeto de lei que altera a lei de diretrizes e bases da educação, obrigando a exibição de, no mínimo, duas horas de cinema nacional por mês nas escolas públicas brasileiras de educação básica. Este projeto, apesar de bem intencionado, corre o risco de ser mal aproveitado dentro do contexto escolar, se não acompanhado de uma reflexão sobre esta prática. A realidade que presenciamos é de que os estudos em cinema e educação acontecem, com raras exceções, em cursos universitários de pós-graduação ou de extensão, geralmente localizados nos departamentos de Comunicação Social ou de Educação destas universidades, atingindo uma parcela ínfima do corpo docente das escolas da rede pública.

O presente trabalho pretende abordar a intersecção entre cinema e educação apoiado na prática docente em estágio curricular obrigatório com duas turmas do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Porto Alegre. Realizar uma reflexão sobre o estudo em estética do cinema dentro do currículo das Artes Visuais, aliado às práticas pedagógicas possíveis dentro do contexto escolar. Trabalhar com a possibilidade de desconstrução do olhar dos jovens às formas narrativas convencionais, através da ampliação de repertório e análises de cenas de filmes e na proposição de exercícios de filmagem na expectativa da construção de narrativas audiovisuais próprias destes sujeitos.

Intertextual por origem, o cinema sempre dialogou com outras formas artísticas: literatura, música, teatro, pintura e fotografia, e mais recentemente, com o dinamismo das novas mídias, videoarte e vídeos para internet. Também influenciou de forma determinante as transformações nestas áreas, sendo

alimentado e alimentador de produções artísticas nos últimos 100 anos. Mesmo contendo questões específicas de linguagem, o estudo dos filmes na escola básica sensibiliza o olhar para a fruição de outras expressões artísticas, sobretudo para as artes visuais, através das análises dos elementos de percepção, dos aspectos formais da cena, bem como suas implicações narrativas. O acesso ao cinema dentro do contexto escolar, especialmente dentro da aula de artes, pode ainda proporcionar uma experiência estética facilitada pela aproximação que os adolescentes já possuem com esta linguagem, além de ampliar seu repertório visual.

Nesta pesquisa, opto por trabalhar com a ampliação de repertório dos estudantes, a fim de problematizar a recepção das obras audiovisuais. Segundo Maria Cristina Miranda:

“Os olhares da criança e do jovem são passíveis de estarem abertos às novas possibilidades e ressignificações na arte. Porém o fato de que a cultura encontra-se saturada pelas ideologias e formas estéticas dominantes exige de fato uma pedagogia deliberada que possibilite o seu estranhamento e problematização, sem os quais e sua fruição é incapaz de romper (ou problematizar) as mencionadas ideologias e formas estéticas.”<sup>1</sup>

Assim, não se trata de estabelecer uma gramática para assistir aos filmes, mas sim construir uma consciência do olhar para a imagem que permita aos estudantes a elaboração de narrativas próprias para interagir com o universo das imagens em movimento acompanhadas de som que os circunda.

Nesta perspectiva, optei por trabalhar com o cinema em sala de aula a partir do investimento na experiência estética dos alunos com os filmes exibidos para que a ampliação do repertório dos estudantes construísse um conhecimento a respeito de elementos da linguagem cinematográfica, com o mínimo de interferência do professor. O desafio inicial foi o de selecionar filmes e conduzir o encontro dos estudantes com as obras cinematográficas de modo que estas causassem uma identificação com o universo dos alunos e, ao mesmo tempo, gerassem um estranhamento em relação à linguagem, a fim de ampliar as possibilidades de fruição destas.

---

<sup>1</sup> Maria Cristina Miranda. Godard e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 149.

O plano de ensino aplicado foi sofrendo modificações próprias ao desenvolvimento do processo de trabalho. O interesse dos estudantes, o tempo de sala de aula e as necessidades de retomada dos exercícios realizados foram determinantes para estas alterações. Foi identificada também a necessidade de elaboração de planos distintos para as duas turmas com as quais trabalhei, levando em consideração a idade e os interesses dos estudantes. Os planos aplicados podem ser consultados no Anexo 1 deste trabalho.

Destaco logo de início a atividade profissional de produção cultural que venho desenvolvendo desde o início de 2012, dentro de um projeto realizado em parceria entre a Faculdade de Educação da UFRGS e as Secretarias Municipais de Cultura e Educação de Porto Alegre, chamado *Programa de Alfabetização Audiovisual*. O *Programa* consiste em um conjunto de projetos que objetivam a aproximação entre cinema e escola, através de ações de acesso, reflexão e produção audiovisual.

Foi a partir deste projeto, idealizado e realizado por Maria Angélica dos Santos<sup>2</sup> e Andreia Todeschini Merlo<sup>3</sup>, que aconteceu minha primeira aproximação com estas áreas de estudo de forma integrada: o cinema e a educação. Foi também através do referido Programa que tomei contato com outros projetos e bibliografia sobre o tema, além de vivência com alguns contextos escolares e suas relações institucionais internas e externas.

As ações do Programa operam em três eixos: acesso, produção e reflexão. Nas ações de acesso estão o *Festival Escolar de Cinema*, evento de cinco semanas de duração em que os estudantes vão às salas de cinema de Porto Alegre para assistir a uma programação de filmes exclusiva e pensada de acordo com as faixas etárias, e a *Mostra Olhares da Escola*, ação em que os estudantes das escolas públicas da cidade de Porto Alegre exibem suas produções audiovisuais na sala de cinema, seguidas de um debate com profissionais das áreas de cinema e educação.

---

<sup>2</sup> Maria Angélica dos Santos é Coordenadora do PAA desde sua primeira edição, atuando junto à Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia, da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre.

<sup>3</sup> Andréia Todeschini Merlo é Coordenadora Adjunta do PAA, desde sua primeira edição, atuando junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Como ação de produção, o *Programa* realiza as *Oficinas de Introdução à Realização Audiovisual*, nas quais um cineasta ou um fotógrafo vai até as escolas e ministra oficina de 20 horas/aulas ou mais diretamente com os alunos, acompanhado de professores regentes da instituição. As ações de reflexão são em sua maioria voltadas aos professores das redes públicas de ensino e já aconteceram nos formatos de seminários, workshops, painéis e cursos de extensão.

Além destas ações, o Programa já realizou dois curtas-metragens, *Luz, Câmera, Educação*, 2012, sobre o cinema na escola, e *Como Vejo Minha Escola*, 2014, sobre educação no turno integral, ambos com direção de Felipe Diniz<sup>4</sup>. Ainda em 2014 foi publicado o livro *Escritos de Alfabetização Audiovisual*, que reúne textos de diversos autores sobre o tema, e também textos de integrantes da equipe do *Programa de Alfabetização Audiovisual*, refletindo sobre as atividades do Programa em seus seis anos de existência.

Durante a realização do trabalho que ora apresento, tive a oportunidade de passar pelos três eixos de atuação do *Programa de Alfabetização Audiovisual*. As turmas com as quais trabalhei durante o estágio curricular compareceram à sessão do 6º *Festival Escolar de Cinema*, receberam *Oficina de Introdução à Realização Audiovisual* ao final do processo de aplicação dos planos de ensino e exibiram curta-metragem produzido na *Oficina* em sessão da *IV Mostra Olhares da Escola*. Além disso, tive participação em mesa do *II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei*, com a comunicação *O Cinema como Experiência Estética na Sala de Aula*.

Faço este breve relato sobre o projeto em que atuo e a participação em suas ações, por acreditar que esta trajetória faz parte intrínseca de todo o processo que foi elaborar, executar e refletir sobre este trabalho.

No primeiro capítulo, refaço o caminho das reflexões que conduziram à elaboração do projeto de pesquisa e do plano de ensino a ser aplicado no estágio curricular: a aproximação entre cinema e arte, a definição de cinema de arte tomada para esta pesquisa, as possibilidades de trabalho com cinema em aulas de arte no contexto da escola pública brasileira e a metodologia

---

<sup>4</sup> Felipe Diniz é cineasta, pesquisador de cinema e sócio da empresa Modus Produtora.

escolhida para o projeto de ensino, tendo como base a obra *Hipótese-cinema: pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola*, de Alain Bergala.

No segundo capítulo, discorro sobre a importância da experiência estética no ensino de artes e o papel do professor como proponente desta experiência a partir do livro *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, e do artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, de Jorge Larrosa.

O terceiro capítulo é dedicado à reflexão sobre o conceito de *desconstrução do olhar*, que permeou as elucubrações realizadas durante o processo de elaboração deste projeto, os acertos e os equívocos desta premissa. Ainda, nesta parte, elaboro um esquema para a seleção de filmes exibidos em sala de aula e para justificar a metodologia aplicada no plano de ensino, o qual envolve os conceitos de *identificação* e *estranhamento*. Para esta reflexão, utilizo como referenciais teóricos Ismail Xavier e seu conceito de transparência da narrativa naturalista no cinema, em *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência* e Alain Bergala em capítulo sobre as teorias de percepção do cinema em *A estética do filme*.

A prática pedagógica realizada durante o estágio curricular é relatada e analisada no capítulo quarto deste trabalho, bem como os resultados obtidos e os processos que os engendraram. Ao final, no capítulo cinco, faço um breve apontamento sobre o lugar do cinema na escola, sobre o processo de elaboração desta pesquisa apoiada na prática pedagógica e levanto novas questões a respeito da intersecção entre cinema e educação na sala de aula.

Esta pesquisa foi realizada tendo a experiência didática como substrato para a construção teórica referente ao cinema e educação. A metodologia aplicada partiu de pesquisa bibliográfica, pesquisa fílmica, seleção de filmes para exibição em sala de aula e elaboração de instrumentos didáticos para o trabalho com os filmes, a constar: exercícios de filmagem, abordagens de análises fílmicas, aulas de sensibilização do olhar e de edição dos exercícios realizados em sala de aula.

## 1. Por que e como cinema na sala de aula?



Imagem 1. Frame de *Os Indigentes do Bom Deus*, Jean Claude Brisseau, 2002

Chegado o desafio de pensar em um projeto de graduação voltado para as relações entre cinema e educação inseridas no ensino de artes visuais e seus desdobramentos reflexivos, algumas certezas tornaram-se dúvidas. Neste primeiro capítulo, discorrerei sobre algumas destas questões suscitadas durante a escrita do projeto, sobretudo em relação às motivações para sua elaboração, escolha de metodologia e filmografia utilizadas.

O primeiro desafio que se apresenta é identificar os pontos de aproximação entre o estudo de cinema enquanto arte e sua relação com o ensino de artes. Qual abordagem seria utilizada para a escolha dos filmes a serem exibidos enquanto objetos de arte para o trabalho em sala de aula. Para a definição de cinema de arte, uso a fala de Alain Bergala:

“Ocorre um grande risco a ser mal interpretado quando se fala do cinema enquanto arte. É melhor precisar esta ideia para evitar qualquer tipo de mal entendido. Evidentemente, não falo aqui de todo cinema que queira “ser artístico”, exibindo “efeitos artísticos”, do tipo arte luxuosa, planos e luzes para que seja rico. No cinema, a arte não é nem ornamento, nem opulência, nem academicismo, nem intimidação cultural. O “artístico” é precisamente o principal inimigo do cinema como arte verdadeira e específica. No cinema a grande arte é o oposto do cinema que exhibe um valor artístico agregado. É a aridez de Rossellini ou de Bresson. É o rigor impecável e sem unguentos de um Hitchcock ou de um Lang. É a limpidez de Howard Hawks, a desnudez das películas de Kiarostami. É a vida transbordante de cada plano de Renoir ou de Fellini. É cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo que só poderiam existir no e pelo cinema.”<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Tradução minha do texto original em espanhol: “Se corre un gran riesgo a ser malinterpretado cuando se habla del cine como arte. Es mejor precisaresta idea para evitar cualquier tipo de malentendido. Evidentemente, no hablo aquí de todo ese cine que quiere “quedar artísticamente” exhibiendo “efectos artísticos” del tipo decorados lujosos, planos y luces para quedar-le rico. En cine, el arte no es ni ornamento, ni ampulosidad, ni academicismo chillión, ni intimidación cultural. Lo “hartístico” con una “h” aspirada es precisamente el principal enemigo del cine como arte verdadero y específico. En cine, el gran arte es lo opuesto al cine que exhibe un valor artístico añadido. Es la aridez de Rossellini o de Bresson. Es el rigor impecable y sin unguentos de un Hitchcock o un Lang. Es la limpidez de Howard Hawks, le desnudez de las películas de Kiarostami. Es la vida que desborda cada plano de Renoir o de Fellini. Es cada vez que la emoción y el pensamiento nacen de una forma, de un ritmo, que sólo podían existir en y por el cine.” in: Bergala, Alan. La Hipótesis Del Cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine em la escuela y fora de ella. Barcelona: Laertes Educación, 2007. p. 51.

Nesta fala, Bergala parece afastar-se da definição de filmes que buscam esta aproximação por elementos plásticos e toma por cinema de arte o cinema de autor, em que a estética escolhida vai ao encontro da narrativa, para a construção de uma atmosfera fílmica. Entendendo o cinema de arte a partir de elementos tão específicos da sua linguagem, quais seriam então as relações do cinema com as artes visuais e seu ensino em sala de aula? Sabemos que a arte contemporânea propõe narrativas diversas, as quais há muito ultrapassam a análise de seus elementos formais. A heterogeneidade de linguagens que hoje constituem as artes visuais converge para a intertextualidade da linguagem cinematográfica. Isto torna possível a busca da sensibilização do olhar do estudante para elementos da percepção visual aliados a uma narrativa ou a uma ideia, da mesma forma, ao contrário, propicia a pensar sobre a imagem em movimento de forma autônoma em relação à história que está sendo contada.

### **1.1 Metodologia**

Isto posto, como trabalhar com o cinema enquanto arte em um contexto de educação básica formal? Em relação ao acesso às obras cinematográficas, devemos considerar que a estrutura escolar não comporta a exibição de filmes inteiros. Além do professor ser refém da organização da grade curricular em períodos de 50 minutos, a proposta de exibir filmes em sua totalidade, limita o espectro de obras que poderiam ser exibidas, seja pelos temas que desenvolvem, seja pela estética à qual os estudantes não estão habituados.

Bergala<sup>6</sup>, propõe uma metodologia de trabalho chamada *Articulação e Combinação de Fragmentos*, em que o professor exhibe trechos de filmes selecionados, colocando-os em relação uns aos outros, tomando o plano como a menor unidade de uma obra cinematográfica, que, no entanto, contém todo o conjunto de parâmetros de uma análise fílmica - tanto em relação ao espaço (dimensão, quadro, ponto de vista) quanto em relação ao tempo (movimento, duração, ritmo e relação com outras imagens)<sup>7</sup>. O fragmento permite acessar ao mesmo tempo o conjunto e o detalhe, ao passarmos pela película como

---

<sup>6</sup> Op. cit.

<sup>7</sup> Aumont, J. et al. *A Estética do Filme*. 9ª Ed. Campinas/SP: Papyrus, 2013. p. 38.

por um quadro, estabelecemos uma abordagem tabular e não exclusivamente linear do filme<sup>8</sup>. Maria Leopoldina Pereira, sobre a relação entre plano e fragmento:

“O plano é, classicamente, marcado por sua origem, a tomada de cena; ele se refere sempre ao olhar e ao ponto de vista: somente em segundo lugar ele é montado com outros planos. Ao contrário o fragmento é sempre fragmento de discurso; ele é, de saída, pensando em função do sentido; é portanto calculado, organizado (desde a tomada de cenas) em vista do sentido. Para Eisenstein, o filme é um sistema coerente de fragmentos, mais exatamente, um sistema de sistemas, que atravessam todos os fragmentos, cada um dos sistemas parciais - a cor, o som, o contraste preto/branco, a dimensão do plano etc - devendo ser precisamente determinado para levar ao sentido do conjunto. Essa estética do “fragmento” define, portanto, a obra como controlada e coerente, ela se opõe, assim, à noção romântica de fragmento, que corresponde, ao contrário, a uma concepção da obra como acabada, embora constituída apenas de pedaços não ligados uns aos outros, recusando a estrutura clássica.”<sup>9</sup>

Por esta abordagem, optei por não trabalhar com o formato de curtas-metragens, que poderia resolver o problema do tempo de exibição possível em sala de aula. No entanto, Bergala traz justamente uma proposta para trabalhar com a velocidade de pensamento e principalmente com a transversalidade e a imprevisibilidade das relações, as quais podem ser estabelecidas através da metodologia de *Articulação e Combinação de Fragmentos*. Considerei que, pela proposta de Bergala, o curta-metragem, por ser uma obra fechada, com início, meio e fim, e não se aplica à articulação de fragmentos, prejudicando a comparação e a transversalidade dos temas.

O autor estabelece ainda duas formas de trabalhar com fragmentos fílmicos: a primeira seria tomar a sequência como uma unidade autônoma em relação ao todo do filme, explorando as possibilidades de análise do fragmento “em si mesmo”. A segunda toma a sequência como um corte do filme com o qual se queira trabalhar, causando uma ligeira frustração e conseqüentemente provocando o desejo do estudante de tomar contato com a obra

---

<sup>8</sup> Bergala, Op. cit.

<sup>9</sup> Maria Leopoldina (Dina) Pereira, *Pedagogia do Fragmento: uma janela para o inacabado*. CINEAD, PDF. 2003. p.137

cinematográfica inteira. Estas duas abordagens não me parecem excludentes e podem ser trabalhadas de acordo com o objetivo da proposta levantada pelo professor.

O teórico francês sugere ainda que se pode pensar em diversas estratégias de utilização desta metodologia, dependendo do público para o qual é dirigida: aproximações lúdicas, conceituais, poéticas, de linguagem ou mesmo temáticas ou ainda exibir fragmentos em relação para trabalhar com a estética de um diretor específico que se tenha interesse.

Nestas vastas possibilidades de articulação, quais seriam as relações adequadas para o público com o qual estou trabalhando? Quais suas necessidades, interesses e desejos diante de um projeto de ensino de cinema? A primeira proposta que me pareceu sedutora foi a de usar os *fragmentos em relação* para a apropriação de uma linguagem cinematográfica, reconstruindo com os estudantes uma gramática que os instigaria a executar suas próprias peças audiovisuais. Nesta perspectiva, conceitos de plano, quadro, ritmo, utilização de som e trilha sonora, entre outros, poderiam ser identificados através das análises das sequências de forma didática e ordenada, sendo abordadas questões específicas da linguagem cinematográfica. Contudo esta abordagem, ainda que possa parecer pertinente, ao ser vista de modo isolado, me parece redutora das potencialidades do cinema como ferramenta formativa. Ismail Xavier define o cinema “educativo” da seguinte forma:

“A dimensão educativa, entendida no sentido de formação (valores, visão de mundo, conhecimento, ampliação de repertório) permeia toda a experiência do cinema e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre os filmes, pois mesmo a reivindicação mais radical de um cinéfilo pela ‘autonomia’ do campo e seus rituais específicos já pode ser vista como expressão de um tipo muito particular de formação em que o cinema fica reduzido à educação para o próprio cinema e seu imaginário. Para mim, o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar”<sup>10</sup>

Também para Aumont, “o cinema não é uma língua, mas serve para pensar. Ou é um modo de pensar.”<sup>11</sup> O mesmo autor complementa ainda que

---

<sup>10</sup> Xavier, I. *Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.33. 2008. p. 15.

<sup>11</sup> Aumont, J. *Pode um Filme Ser um Ato de Teoria?*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.33. 2008. p. 23.

“um filme pode particularizar sua reflexão ao restringir não mais o objeto da pesquisa, mas as suas condições: ao se tornar claramente uma experiência.”<sup>12</sup>.

Por outro lado, o cinema como ferramenta educativa para *fazer pensar* poderia ser interpretado como um instrumento utilizado para a aquisição de conhecimentos em diferentes áreas. Como então trabalhar com o cinema em sala de aula enquanto experiência estética para *fazer pensar* o próprio cinema desprendido de uma abordagem gramatical da linguagem?

Ainda sobre as possibilidades do cinema em sala de aula, Cezar Migliorin aponta que na escola o cinema se expande naquilo que este inventou de mais potente: formas de ver e de inventar o mundo.<sup>13</sup> Para Migliorin, estas são duas formas inseparáveis do cinema existir, sendo afetado pelo que existe e, simultaneamente, agindo no que existe. Por um lado, o cinema é o mundo e, por outro, é uma alteração de mundo. Estes seriam fatores de transformação tanto para o estudante quanto para os ambientes educacionais, onde a imagem entra como possibilidades de ver a realidade ao mesmo tempo em que engendra uma ideia de (re)invenção desta realidade.

Bergala<sup>14</sup> aponta também que o cinema poderia reintroduzir o sujeito na imagem pela sua identificação com a ficção apresentada e pela sua própria identificação como receptor, como olho da câmera. Sendo assim, para o autor, a hipótese de se pensar o cinema na escola consistiria em entendê-lo como alteridade, ou seja, colocar-se no lugar do outro e constituir um olhar diverso que multiplica os entendimentos da realidade. Um entendimento de si mesmo como sendo o outro.

Destas possibilidades de análise, o autor desenha pelo menos duas abordagens de análises dos fragmentos. A primeira, ao lado da criação do ato cinematográfico, parte das escolhas do diretor em relação ao plano filmado: onde começar e onde acabar o plano? Onde situar a câmera? Como organizar e enquadrar os fluxos que a atravessam? Quais limites se impõem ao se manipular a representação do mundo? Como incluir o ator? Qual ritmo dar à cena? A segunda abordagem, por sua vez, diz respeito ao ponto de vista do

---

<sup>12</sup> Aumont, Op. Cit. p. 31

<sup>13</sup> Migliorin, C. *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. Escritos de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>14</sup> Bergala, Op. Cit.

espectador, possível através da observação vagarosa e reflexiva dos planos exibidos: o que é um plano? Como este diretor imprimiu uma marca pessoal neste plano? O que aparece em cena e o que se presume? Como este plano se relaciona com os demais assistidos?

A força do cinema está não apenas na dimensão tecnológica, mas sobretudo na simbólica: o cinema é tanto uma máquina de pensamento, uma experiência psíquica, quanto um fenômeno físico perceptivo, é produtor de imagens e gerador de afetos com poder sobre o imaginário dos espectadores. O cinema reintroduz o sujeito na imagem ao lado do espectador e do seu imaginário, segundo Dubois<sup>15</sup>. Outra autora que também discorre sobre o tema cinema, alteridade e imaginação, é Adriana Fresquet:

“Porém o mais importante desta ponte (realidade e imaginação) é a necessidade da experiência da alteridade. Só por que alguém alguma vez foi, viu, fotografou, desenhou, filmou, escreveu ou simplesmente contou como eram tais locais, é que, aqui e agora, podemos imaginar essa realidade distante ou esse passado (ou futuro). Só por que a imaginação trabalha orientada pela experiência do outro é que o produto da nossa fantasia nos aproxima de determinada realidade, alargando as possibilidades de conhecimento.”<sup>16</sup>

A imaginação para o ato de assistir revela a possibilidade de um olhar criador, que constrói relações entre o filme, a realidade representada e o mundo do espectador. O exercício de um olhar ativo que, perturbado pelas imagens que se revelam à sua frente, participa da criação de sentidos da obra, enriquecendo sua subjetividade.

Por outro lado, a busca por este olhar criador, ativo, passa também seu descondicionamento em relação à recorrente passividade de nossa relação cotidiana com as imagens. As narrativas televisivas, os vídeos da *internet* e filmes de produção exclusivamente comercial, podem acostumar a recepção das obras audiovisuais a fórmulas que visam a captação da atenção do espectador por montagens ágeis, reduzindo o tempo da percepção.

---

<sup>15</sup> Dubois, Phillipe. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naif, 2004. p. 21.

<sup>16</sup> Fresquet, A. *Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.33

O trabalho com fragmentos possibilita uma reconfiguração desta relação entre os tempos do filme e o vivido, trazendo à consciência este fator. Um dos elementos da metodologia de trabalho que desenvolvi é a relação dos estudantes com o tempo de fruição das obras, a repetição, o efeito lento e a pausa, que podem modificar a percepção de espectador, e, desta forma, abrir possibilidades para novos olhares em relação às cenas trabalhadas. Sobre o tempo na sala de aula, Migliorin<sup>17</sup> diz que este deve ser o primeiro elemento a ser compartilhado entre os educadores. Pedir tempo aos alunos é a única coisa que um professor pode demandar, este tempo compartilhado horizontaliza os saberes, colocando professor e alunos em uma mesma experiência com as peças audiovisuais exibidas e produzidas.

## 1.2 Seleção dos filmes

Uma vez decidida a metodologia de trabalho, parto para a escolha dos filmes que serão exibidos. Ainda que o espaço principal do trabalho seja em sala de aula através da metodologia dos *fragmentos em relação*, acredito que nada substitui a fruição de uma obra exibida em sua integralidade, principalmente na sala de cinema. A sala escura é o local de exibição de excelência das obras cinematográficas. A supressão de estímulos visuais e sonoros alheios ao filme exibido, a postura sentada, aparentemente passiva do espectador e a possibilidade de uma experiência de fruição coletiva que a sala de cinema promove são fatores determinantes na recepção das obras. Assistir a filmes em seu dispositivo clássico, intensifica a experiência e permite a construção de um novo olhar. Considerando as ideias de Dubois:

“A sala escura, a tela grande, a comunidade silenciosa do público, a luz às suas costas, a postura “sobrepercepção” e submotricidade” do espectador etc. Muito se escreveu sobre este dispositivo de base do cinema, sobre as implicações e os paradoxos do desenrolar das imagens, sobre o lugar do espectador neste agenciamento. Seria ocioso repetir aqui tudo o que isto acarreta nos domínios da experiência perceptiva (o chamado “efeito fi”, o efeito-tela etc), do investimento psíquico e do fenômeno da dupla identificação, ou enfim,

---

<sup>17</sup> Migliorin. C. *O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos*. Escritos de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.

da análise filosófica dos mecanismos do movimento e do pensamento.”<sup>18</sup>

Seria então importante proporcionar aos estudantes a experiência da fruição coletiva no dispositivo clássico de exibição dos filmes. Em ocasião do 6º *Festival Escolar de Cinema*, ação do *Programa de Alfabetização Audiovisual*, onde mantenho minha atividade profissional, o filme selecionado para a faixa etária dos estudantes com os quais desenvolvi o projeto que relato, foi *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*<sup>19</sup>, de Daniel Ribeiro. A ida à sala de cinema foi como uma aula inaugural do projeto de 20 aulas, e será comentada no capítulo que se refere à prática das atividades.

Para a seleção dos outros filmes cujos trechos foram postos em relação, estabeleci os seguintes critérios: temática próxima à realidade dos estudantes, diversidade estética, diversidade cultural, diversidade temporal e que fossem ao encontro do meu gosto pessoal, por acreditar que o professor deve trabalhar com objetos de estudo que satisfaçam também suas aspirações pessoais. Considerei desde o início, embora a ideia ainda não estivesse plenamente estruturada, que os trechos deveriam causar um duplo encontro. Por um lado, seria importante que os filmes dialogassem de alguma forma com o universo dos estudantes, mas para além do seu gosto pessoal, e que apresentassem aos estudantes elementos de linguagem aos quais eles não estariam acostumados. Seriam filmes que inserissem o espectador na cena, e ao mesmo tempo causassem um estranhamento em relação às escolhas estéticas do diretor.

Uma dúvida presente desde o início da seleção dos filmes era como estabelecer pontes entre as obras com potencial pedagógico para alcançar os objetivos propostos e o gosto pessoal dos estudantes.

Em *Hipótese Cinema*, Bergala, em um capítulo chamado *De Pokemon a Dreyer*, critica os defensores da teoria da cultura visual de que, para trabalhar com cinema e infância, deve-se partir de filmes que os estudantes gostem de

---

<sup>18</sup> Dubois, Phillipe. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naif, 2004. p. 43.

<sup>19</sup> O filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* teve estreia nacional em abril de 2014, sendo exibido concomitantemente em sala comerciais da capital e na programação do 6º FEC. O filme foi bastante premiado em festivais pelo mundo, inclusive no 64º Festival de Berlim, e conta a história de um adolescente cego que descobre a sua sexualidade ao se apaixonar por seu colega de classe.

forma espontânea, para depois inseri-los em obras mais “difíceis”. Para o autor, este argumento, além de demagógico, despreza a capacidade dos jovens. Bergala acredita que o estranhamento é o melhor caminho para a transformação a partir do encontro com a obra e arte.

“Se se quer envolver a arte para fazê-la mais apetecível ou mais digesta é por que se está profundamente convencido de que é uma pílula amarga e que deve dissimular seu sabor. O acesso verdadeiro à arte não pode ser confortável nem passivo. Não se arrasta os jovens à arte como os bois ao carro. Os expõe à arte, mesmo que às vezes isso possa parecer explosivo. Não é a arte que deve expor-se sem riscos aos jovens espectadores, e sim eles que devem ser expostos à arte, e os que podem, sentir-se comovidos por ela.”<sup>20</sup>

Sobre programar filmes para crianças e adolescentes, Marcus Mello<sup>21</sup>, Programador do *Festival Escolar de Cinema*, cita o inglês Henry Geddes, que foi presidente do Centro Internacional do Filme para a Infância e a Juventude, criado pela UNESCO em 1955 para discutir e estimular a produção de filmes para o público infantil<sup>22</sup>. Geddes conclui, em artigo sobre o tema, que “O único pecado imperdoável é subestimar as crianças”, mesmo que não gostem de alguns filmes para adultos por tratarem de emoções que elas ainda não compreendem ou por que se entediam com alguns tipos de filmes, não significa que o público infantil não seja apto a fruir obras que não sejam exclusivamente destinadas a ele.

Selecionar filmes para crianças tornou-se um desafio nesta etapa. Buscar obras que não subestimassem suas capacidades, gerassem a *dupla identificação*<sup>23</sup>, citada por Dubois, e ao mesmo tempo causassem o

---

<sup>20</sup> Tradução minha do texto em espanhol: “Si se quiere envolver la cultura para hacerla más apetecible o más digesta es porque se está profundamente convencido de que es una píldora amarga y hay que disimular su sabor. El acceso verdadera al arte no puede ser confortable ni pasivo. No se “arrasta” los niños hacia el arte como a los bueyes al carro. Se los expone al arte, aunque a veces pueda resultar explosivo. No es el arte el que debe exponerse sin riesgos a los jóvenes espectadores, sino ellos los que deben ser expuestos al arte, y los que pueden sentir-se conmovidos por él.” in: Bergala, Op. cit. p. 97.

<sup>21</sup> Marcus Mello é Coordenador da Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de Porto Alegre e programador da Sala de Cinema PF Gстал.

<sup>22</sup> Mello, M. *O desafio de programar filmes para a escola*. Escritos de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>23</sup> *Dupla identificação* é um conceito das teorias da percepção do cinema. A identificação primária do espectador com o filme seria aquela em que o indivíduo se identifica com o próprio olhar, como sujeito da visão, com ponto de vista privilegiado pela condução da câmera. Já a

estranhamento do olhar necessário para a experiência estética, foi o que norteou esta escolha, além dos critérios já mencionados. Sobre os filmes selecionados e os desdobramentos realizados em sala de aula discorro no capítulo que comenta a execução do plano de ensino.

### **1.3 Exercícios de filmagem**

Alternadamente às exibições e relações de fragmentos, optei por aplicar exercícios de filmagem onde os estudantes puderam experimentar as escolhas, as disposições e as tomadas de decisão da produção audiovisual. Estes exercícios mostraram-se essenciais no decorrer da execução do projeto por diversos motivos. Em um primeiro momento, serviram como parâmetro de identificação da relação já existente dos alunos com a produção audiovisual. Devido ao acesso facilitado dos dispositivos de captação de imagens, sabemos que os jovens já possuem certa intimidade com esta prática, apesar de incipiente. Os primeiros registros individuais serviram para reconhecer em cada um, como se dá esta familiarização.

Os exercícios de filmagem também possibilitaram o reconhecimento de um discurso destes jovens. Sobre o que eles querem falar? Quais questões do seu dia a dia são abordadas quando estimulados a filmarem a si mesmos e aos lugares a que eles pertencem? Qual mundo é revelado e qual mundo é inventado neste processo?

Por fim, os vídeos feitos na escola serviram como método avaliativo, não em uma dimensão de julgamento de valor mensurável, este filme é bom ou ruim, mas no sentido de entender como eles foram atravessados pelas experiências com as exibições. Como o trabalho com os filmes selecionados influenciaram ou modificaram a sua produção, tanto no aspecto formal quanto de conteúdo.

Sobre a produção de cinema com crianças e adolescentes, diz Bergala:

“O cinema é sempre jovem quando volta à verdade do gesto que o fundou, de suas origens. Quando alguém se situa frente ao real com

---

identificação secundária, é a identificação com o representado, que insere o espectador na diegese. Este conceito será melhor trabalhado no terceiro capítulo deste trabalho.

uma câmera durante um minuto, com um quadro fixo, em estado de extrema atenção a tudo que vai acontecer, retendo a respiração ante o que há de sagrado e irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave de que esse minuto é único e não voltará a se produzir nunca mais, o cinema renasce para ele como no primeiro dia que uma câmera rodou. Quando uma pessoa se encontra no que há de originário no ato cinematográfico, ela é sempre o primeiro cineasta, de Louis Lumière a uma criança de hoje.”<sup>24</sup>

Para o autor, a experiência de uma criança/adolescente com câmera para filmar pela primeira vez remete ao primeiro cinema, é sempre uma experiência de reinvenção do cinema. É a criança, uma câmera e o mundo, e relaciona este momento aos primórdios do ato de filmar.

No entanto, o fazer pode estar tão viciado quanto o olhar. Considerando a relação já existente e intensa dos jovens com o consumo e a produção de peças audiovisuais, é um desafio estabelecer uma sensação de primeiro encontro destes com a câmera. Para este retorno do fazer do primeiro cinema que Bergala aspira, o mesmo autor propõe uma prática que chamou de *Minutos Lumière*, um exercício simples, em que o estudante deve filmar por 50 segundos, tempo das películas dos primeiros filmes rodados, com a câmera parada e sem a utilização de zoom, um momento qualquer de sua escolha ou de acordo com uma temática proposta pelo professor.

O *Minuto Lumière* é uma proposta de sensibilização do olhar, que possui uma relação com o trabalho com o tempo nas atividades de exibição. Além deste, apliquei também exercícios de enquadramento sem a câmera, que será descrito mais adiante.

---

<sup>24</sup> Tradução minha do texto em espanhol: “El cine siempre es joven cuando vuelve a partir de verdad del gesto que lo fundó, de sus orígenes. Cuando alguien se sitúa frente a lo real con una cámara durante un minuto, con un encuadre fijo, en estado de extrema atención a todo lo que va a ocurrir, reteniendo el aliento ante lo que hay de sagrado e irremediable en el hecho de que una cámara capte la fragilidad de un instante, con el sentimiento grave de que ese minuto es único y no se volverá a producir nunca más, el cine renace para él como el primer día en que una cámara rodó. Cuando uno se halla en lo que hay de originario en el acto cinematográfico, se es siempre el primer cineasta, de Louis Lumière a un chico o una chica de hoy.” in: Bergala, Op. cit. p. 200-201.

## 2. O cinema como experiência estética na sala de aula



Imagem 2. Frame de *Os Incompreendidos*, François Truffaut, 1959

Concluída a reflexão sobre a metodologia do trabalho desenvolvido, trago a questão que permeou todas as etapas de elaboração e execução deste projeto: seria a escola o lugar para o encontro com a arte, ou mais

especificamente, com o cinema enquanto arte? Como a instituição escolar recebe e propicia este encontro dos estudantes com arte?

O cinema, como a arte, é transgressor por natureza, o que o incompatibiliza com a institucionalização do saber escolar, entretanto, parto do pressuposto de que o contato com a arte pode acontecer em qualquer lugar, inclusive na escola. A experiência com a arte provém das possibilidades de contato com as obras e o professor pode vir a ser um *facilitador* para esta experiência, se colocando ao lado dos estudantes neste percurso. Para Fresquet, “Pode-se obrigar a alguém a aprender, mas não se pode obrigar alguém a ser tocado. De algum modo, a escola não pode garantir o encontro íntimo e pessoal com as artes, mas pode garantir espaços e tempos para propiciá-la”<sup>25</sup>.

Sobre a transmissão do cinema, Bergala<sup>26</sup> pondera que cada vez que um adulto fala em nome de uma película e impõe sua visão pessoal para uma criança está agindo com um paternalismo nocivo e desonestidade intelectual. Para ele, o professor deve ser um “passador” que propicia a experiência sem orientá-la de forma impositiva. Assim como o corpo de um adolescente é diferente do corpo de um adulto, também os mecanismos de recepção das obras de arte o são. O melhor que um professor pode fazer é falar daquelas obras que goste com paixão através do olhar da criança que ainda existe nele.

Ainda, o trabalho com o cinema, deve ser uma aventura de descobertas conjunta entre professor e alunos. Em frente a um filme, são ambos espectadores, e esta relação de horizontalidade deve ser mantida para que a cada filme, a cada exercício, o professor esteja aberto para redescobrir novos olhares e maravilhar-se junto com os estudantes que orienta. Qualquer tentativa de “didatização” excessivamente condutora desta experiência conjunta de fruição artística pode bloquear a possibilidade de uma ligação afetiva dos jovens com a arte e, portanto, prejudicar sua iniciação.

O tempo escolar, no contexto da escola básica da rede pública de ensino, é um tempo fragmentado, organizado em períodos de 50 minutos, nos

---

<sup>25</sup> Fresquet, A. Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

<sup>26</sup> Bergala, A. Op. Cit.

quais os conhecimentos trabalhados dificilmente são relacionados entre si. Este fato intensifica a fragmentação do conhecimento, afastando as possibilidades reais do aprendizado acontecer sob a ótica das redes de relação entre os conteúdos e da elaboração criativa de associações por parte dos estudantes.

Jacques Rancière, em *O Mestre Ignorante*, faz a polarização entre o “embrutecimento” e a “emancipação” das inteligências. Para o discurso radical, porém pertinente, de Rancière, o professor explicador, que se apresenta como o detentor do poder do conhecimento, que possui a chave de todas as etapas que levam o aluno da ignorância ao saber, embrutece a sua inteligência, tornando o estudante refém da existência perpétua de um mestre. Já o professor que proporciona o encontro do estudante com o objeto de estudo, deixando que o mesmo estabeleça as relações deste objeto com o seu conhecimento, deixando-o exercer sua liberdade de responder à tríplice questão: *o que vê? o que pensas disso? o que fazes com isso?*, emancipa sua inteligência. Não é uma questão de percurso ou de método, mas sim de princípio, do princípio das *igualdades das inteligências*. Para o autor, “Tudo está em tudo. A tautologia de potência é também a da igualdade, que busca o dedo da inteligência em toda obra de homem.”<sup>27</sup>. Que se estabeleça o real encontro, a experiência, entre o estudante e o objeto de estudo, deve ser o objetivo principal de um professor. Ainda para o teórico francês, “O livro é a igualdade das inteligências.”<sup>28</sup>, que, dentro do contexto deste trabalho, pode ser substituído por “O filme é a igualdade das inteligências”, onde se considera que uma obra realizada pelo espírito humano, contém todo conhecimento, toda potência, nela mesma. Não há nada a ser explicado, não há língua atrás da língua, tudo está no livro (filme).

Partindo desta premissa, considerando que a aproximação do indivíduo com a arte, a despeito do contexto escolar, acontece em primeira instância pela experiência estética, pelo encontro do sujeito com o objeto artístico, seja ele de qualquer natureza, a disciplina de artes, apesar de trabalhar com conteúdos

---

<sup>27</sup> Rancière, J. *O Mestre Ignorante – Cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Pg 67.

<sup>28</sup> Rancière, J. *Op. Cit.*

específicos da área, tem como objetivo proporcionar, ou ajudar a proporcionar este encontro, a fim de que os alunos criem suas próprias relações com a arte e com o conhecimento. Fundamento esta proposta pedagógica com base no conceito de experiência trazido por Jorge Larrosa no texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, que define o “sujeito da experiência” como alguém que se transforma. Larrosa<sup>29</sup> diz neste artigo que pensar não é apenas, raciocinar ou argumentar, mas sim dar sentido ao que nos acontece, e enumera fatores da sociedade contemporânea que impedem a experiência como acontecimento transformador para o sujeito. O excesso de informação e a necessidade dos sujeitos emitirem opinião sobre estas informações, em um tempo cada vez mais veloz, pontua e fragmenta a relação que estabelecemos com o que nos atravessa. Neste sentido, diz Larrosa, os aparatos educacionais, que acompanham a velocidade do mundo contemporâneo e fragmentam os conteúdos em doses diárias de informação, cooperam para o amortecimento das experiências com o conhecimento, sobretudo da experiência estética. Para Larrosa:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto ininterrupto, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”<sup>30</sup>

Ainda para o autor, o sujeito da experiência, no contexto escolar, o aluno, se define por sua receptividade, sua disponibilidade em viver algo que o atravessasse. Essa postura receptiva - aqui recepção não se contrapõe à atividade, já que colocar-se disponível já é uma ação afirmativa e não apenas reativa - pode ser sugerida ou incentivada pela atmosfera criada para o encontro com os objetos artísticos que se queira trabalhar. Alain Bergala, em *Estética do Filme*, no capítulo dedicado ao espectador de cinema, faz essa

---

<sup>29</sup> Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação – ANPEd. Nº 19 Rio de Janeiro jan/abr 2002.

<sup>30</sup> Larrosa, J. Op. Cit.

diferenciação entre o olhar passivo deste espectador, que se coloca em postura receptiva diante do filme e o olhar ativo, através da imaginação, da identificação e da relação que este estabelece entre o filme e o seu universo. Diz Bergala: “A percepção visual não é um simples registro passivo de uma excitação externa, mas que consiste em uma atividade do sujeito que percebe.”<sup>31</sup>

Ainda que a escola conteudista, que afasta o conhecimento das vivências cotidianas dos alunos, não seja o modelo com o qual este projeto dialoga, quando falamos em projeto de ensino precisamos nos perguntar quais os saberes estão em jogo quando se fala da experiência estética dentro de um contexto escolar? Qual o saber da experiência e o que podemos esperar como resultado de um trabalho apoiado nesta concepção? Para Larrosa, a experiência “funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis.” Este saber (o saber da experiência) se mostra no modo em como o sujeito vai dando sentido ao que acontece, permitindo apropriar-se da própria vida. Assim, a experiência é singular e tem relação com a existência do sujeito que a sofre. Para o autor, a experiência não está fora de nós, como o conhecimento científico, mas “configura uma personalidade, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).”<sup>32</sup>

Partindo do pressuposto de Larrosa, de que a experiência é algo que nos atravessa e que constitui a própria existência do sujeito, definindo suas ações e sua forma de estar no mundo, qual o papel do cinema para a formação ou o descondicionamento do olhar do estudante para as imagens em movimento que o circundam?

Como já citado anteriormente, o amplo acesso a obras audiovisuais no cotidiano dos jovens pode vir a “anestesiá” a percepção das imagens em movimento. Em um tempo em que a comunicação acontece maciçamente

---

<sup>31</sup> Aumont, J ... [et al]. A Estética do Filme. 9ªed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 233.

<sup>32</sup> Larrosa, J. Op Cit.

através da imagem, em que a imagem é linguagem, a fruição destas tende a ser atravessada de informações e leituras que podem impedir ou dificultar uma aproximação estética. A atenção para o tempo do olhar, sem a intermediação da informação considerada útil, despida da necessidade imediata de formulação de uma opinião, que são alguns dos fatores que Larrosa enumera como impeditivos da experiência, pode dar uma nova perspectiva de olhar destes alunos para as peças audiovisuais. De acordo com Aumont:

“o que acontece durante um olhar? Qual a relação entre o tempo do olhar e o tempo da representação? Entre o tempo do olhar e o espaço da representação? Um problema novo surge: o da gestão de um olhar prolongado. [...] De saída, o tempo fílmico foi dado como um tempo concomitantemente sofrido [...] e reconhecido, identificado: não podemos escapar ao tempo que corre na projeção e, entretanto, nós aderimos a ele, o reconhecemos como nosso próprio tempo, o vivemos como tal.”<sup>33</sup>

O trabalho com o cinema em sala de aula como uma experiência estética possibilita uma reconfiguração desta relação entre o tempo fílmico e o tempo real, trazendo à consciência este fator. No projeto de ensino que foi aplicado em sala de aula, foi acordada a seguinte estratégia com os alunos: seriam realizadas duas exibições dos trechos, a primeira sem abordar nenhum tema ou conteúdo, sem preparar o olhar para qualquer aspecto do que seria exibido e a segunda após uma conversa sobre o que foi assistido, uma exibição comentada, parando nas cenas consideradas importantes ou que foram destacadas por eles, voltando em trechos e utilizando o efeito de câmera lenta quando necessário. Esse exercício de ver e rever, e, se necessário ver de novo, parece cansativo aos olhos dos estudantes, que muitas vezes reclamam não achar necessidade para tanto. “Mas nós já vimos, professora!”, “Nós já sabemos o que vai acontecer!”, “De novo, professora?”, são frases recorrentes e exemplificam a relação que os estudantes possuem com a arte e com o audiovisual. Um primeiro olhar, rápido, já diz ao estudante do que trata o objeto e como ele se relaciona com a sua rede de repertórios. O estudante atribui um significado para a imagem em movimento e não encontra a necessidade de um

---

<sup>33</sup> Aumont, J. *O Olho Interminável*. 2ª Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 65

retorno a esta. Na maior parte das vezes, alguns elementos visuais ou mesmo elementos específicos da linguagem cinematográfica, só serão percebidos na segunda ou terceira exibição das cenas. É esta relação dos estudantes com o tempo de fruição das obras, o efeito lento, a pausa, e principalmente a repetição, que pode modificar a percepção de espectador, e, desta forma, abrir possibilidades para diferentes percepções das imagens em movimento.

Além do investimento em relação ao tempo de fruição das obras cinematográficas em sala de aula, é imprescindível pensar na estrutura de exibição. Uma tela em tamanho razoável, um isolamento de luz, um sistema de som eficiente e cadeiras confortáveis são os elementos que ajudam a reproduzir o ambiente da sala escura do cinema e facilitam a fruição das obras cinematográficas. A suspensão da motricidade, o investimento excessivo nas funções visuais e auditivas, são parte da ação de colocar-se à disposição para a vivência da experiência que Larrosa propõe intensificando o olhar e possibilitando uma modificação deste em relação às imagens.

### 3. A possibilidade de desconstrução do olhar: identificação e estranhamento



Imagem 3. Frame de *Elephant*, Gus Van Sant, 2003

Como sugere o título deste texto, a expectativa do trabalho com o cinema em sala de aula partiria de uma possibilidade de desconstrução do olhar dos jovens para as imagens em movimento, através da proposição de uma experiência estética a partir da fruição de filmes em sala de aula.

Esta expectativa, em relação à possibilidade de uma desconstrução do olhar, estaria associada a duas concepções: a primeira em relação à tomada de consciência de alguns aspectos da linguagem cinematográfica, permitindo um afastamento crítico às peças audiovisuais, e a segunda em relação às narrativas convencionais de filmes com forte apelo comercial.

### **3.1 O estranhamento em relação à linguagem**

A primeira concepção, como já descrito, refere-se a um *estranhamento* dos estudantes em relação às obras exibidas - coloco aqui o conceito *estranhamento* num sentido brechtiniano - como recurso para a tomada de consciência de mecanismos básicos da linguagem cinematográfica, e também como forma de ampliar as formas de expressão no eixo da produção audiovisual dos alunos.

Aqui o estranhamento faz referência à primeira identificação do espectador com o filme, dentro do conceito da dupla identificação das teorias de percepção do cinema. A identificação primária no cinema seria, segundo Cristian Metz<sup>34</sup>, a identificação do espectador com o seu próprio olhar. Aquela na qual o sujeito “se identifica com o seu próprio olhar e se sente como sujeito privilegiado, central e transcendental da visão [...] Faz com que ele se identifique com o sujeito da visão, com o olho único da câmera que viu essa cena antes dele e organizou sua representação para ele, daquela maneira e desse ponto de vista privilegiado.”<sup>35</sup>.

A identificação secundária, diegética, é a do espectador com o representado, muitas vezes com o personagem – em filmes de ficção – que permite com que este se sinta de forma dupla como um sofredor da experiência

---

<sup>34</sup> Metz, C apud Bergala, A. *A Estética do Filme*. Aumont, J. [et.al.]. Campinas: Papyrus, 2012. p. 259-2

<sup>35</sup> Bergala, A. *A Estética do Filme*. Aumont, J. [et.al.]. Campinas: Papyrus, 2012. p. 260.

representada na tela, ao mesmo tempo que como um agente transformador daquela “realidade”, fazendo um paralelo com os olhares passivo e ativo.

Retomando Bergala em *Hipótese-cinema*, a identificação primária colocaria o espectador ao lado do diretor, compartilhando das escolhas estéticas do filme com este, e a identificação secundária colocaria o espectador dentro da representação, através da imaginação.

Dentro desta proposta conceitual, relaciono a identificação secundária ao movimento de proporcionar ao estudante o encontro com filmes que o insiram na diegese, através da identificação com as temáticas trabalhadas ou com os personagens representados. Esta proposta, através do investimento na identificação e na imaginação, conduziria à consciência de alteridade e, conseqüentemente à noção do sujeito como agente criativo, com possibilidades de criação e transformação de realidades, inclusive da sua.

Por outro lado, a identificação primária, do espectador com o seu olhar, que o colocaria ao lado do diretor nas escolhas de tomadas de pontos de vista, por exemplo, através do reconhecimento de alguns elementos da linguagem cinematográfica, contribuiria com a “desconstrução” da *transparência* dos discursos naturalistas de algumas narrativas. Sobre transparência, para Xavier:

“Quando aponto a presença de critérios naturalistas, refiro-me, em particular, à construção de espaço cujo esforço se dá na direção de uma reprodução fiel das aparências imediatas do mundo físico, e à interpretação dos atores que busca uma reprodução fiel do comportamento humano, através de movimentos e reações ‘naturais’. Num sentido mais geral, refiro-me ao princípio que está por trás das construções do sistema descrito: o estabelecimento da ilusão de que a plateia está em contato direto com o mundo representado, sem mediações, como se todos os aparatos de linguagem utilizados constituíssem um dispositivo transparente (o discurso como natureza).<sup>36</sup>

Portanto, apesar da importância de que o estudante se identifique secundariamente com a obra cinematográfica para a construção da consciência da alteridade, como indica Bergala, é fundamental para a problematização dos discursos narrativos dominantes, que os estudantes

---

<sup>36</sup> Xavier. I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*, 2ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 42.

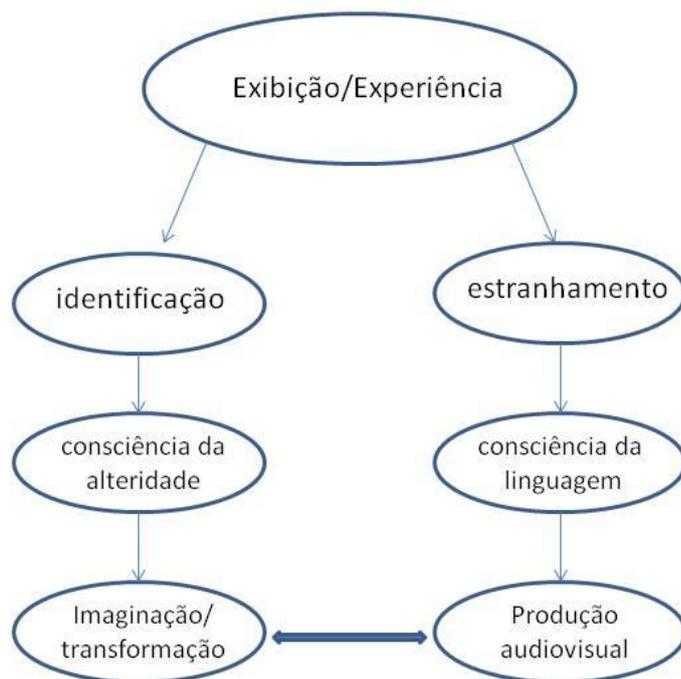
também rompem com esta *transparência* através do reconhecimento de elementos específicos da linguagem.

Para tanto, o projeto se propunha a trabalhar com filmes que proporcionassem a dupla identificação do sujeito, inserindo o estudante na diegese pela aproximação temática com o seu universo e que, ao mesmo tempo, causasse um estranhamento através de elementos de linguagem incomuns para este. Este caminho se daria apenas pela fruição dos trechos, sem uma condução deliberada do olhar pelo professor, apostando na relação/comparação que os alunos fariam entre os trechos exibidos e o seu repertório audiovisual.

Não obstante, para que este processo – que articula exibição/experiência>identificação/estranhamento – possibilite que o sujeito construa um conhecimento apto a perceber os mecanismos desta linguagem, seria necessário um trabalho com repertório e um tempo inexecutável no contexto escolar.

No embate em relação à *identificação* e ao *estranhamento*, se estabeleceu para mim um jogo contraditório, porém complementar. Seria importante que os jovens se colocassem dentro da ação, como exercício de consciência da alteridade e conseqüentemente de transformação do mundo através da imaginação. Neste sentido, a “dissecação” do filme pela gramática cinematográfica engessaria a percepção do estudante. Por outro lado, a percepção de alguns conceitos desta linguagem, feita com a ajuda do professor, permitiria mais rapidamente que o aluno tomasse consciência desses recursos de filmagem e se apropriasse destes para a produção de suas próprias peças audiovisuais.

Assim, elaborei a título de reflexão duas articulações complementares para o trabalho com os filmes exibidos:



Volto a destacar que estes dois esquemas servem como estruturas de pensamento para esta reflexão e que, na prática, aconteceram de forma integrada de acordo com as observações dos alunos durante as aulas e das minhas deliberações em relação às abordagens dos trechos de filmes exibidos e dos exercícios de filmagem propostos.

### 3.2 O estranhamento em relação à narrativa

A segunda concepção de desconstrução do olhar estaria associada à desconstrução da dependência de uma narrativa convencional. Utilizo a fala de Paulo Augusto Gomes, “saber/poder ver o cinema e a vida com olhos livres.”<sup>37</sup>. Para tanto, parti da premissa de que o olhar dos jovens estaria vinculado a uma forma narrativa clássica, e que o trabalho com a experiência com o cinema poderia “libertá-lo”. Como narrativa convencional tomo a

<sup>37</sup> Gomes, P.A. *Godard e a Educação do Olhar*. Godard e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 57.

narrativa baseada em uma decupagem que consiste em “extrair o máximo de rendimento dos efeitos de montagem e ao mesmo tempo torná-la invisível.”<sup>38</sup>. Penso ainda o conceito de narrativa convencional como a subordinação das escolhas narrativas e estéticas da indústria cinematográfica. Novamente para Xavier: “quando me refiro a esta produção industrial como sistema, não estou apenas pensando na máquina industrial produtora de filmes, mas em todo o aparato discursivo apto a veicular os princípios e valores materializados nesta produção.”<sup>39</sup>

A ideia, portanto, seria a de realizar o descondicionamento do olhar do estudante através de uma problematização da imagem em relação à construção de uma narrativa linear ou convencional.

Para tanto, idealizei um projeto inicial em que trabalharia com três módulos, cada um com um objetivo específico. O primeiro identificaria a imagem, o plano, a serviço da história contada. Como aquela imagem contribui ou mesmo define a narrativa proposta. O segundo trabalharia com a autonomia da imagem em relação à narrativa, a força de uma imagem ou de um plano independente ou mesmo desnecessário à história contada. E, finalmente, o terceiro, uma tentativa de retorno à narrativa, tendo em vista os dois primeiros módulos. Estas estratégias seriam (e efetivamente foram) guias para as minhas concepções de aula, e não conceitos verbalizados para os estudantes.

Apesar de ainda acreditar nesta proposta, de descondicionamento do olhar dos estudantes pela narrativa, ela se mostrou, desde o início do projeto, inexecutável pelos motivos que aponto. O primeiro problema aparece no conceito de “libertação” do olhar. Minha concepção de olhar liberto já num primeiro momento mostrou-se ingênua, para não dizer equivocada. Nosso olhar está permanentemente vinculado às nossas experiências com as imagens e nosso repertório. A formação deste repertório, e conseqüentemente, do que nos constitui enquanto sujeitos de uma sociedade das imagens, obviamente ultrapassa os muros da escola e acontece continuamente por toda a vida.

---

<sup>38</sup> Xavier, I. O Discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 2ª impressão, 2012. p. 32.

<sup>39</sup> Xavier, I. Op. Cit. p. 45

O segundo problema que se apresentou foi que, mesmo a proposta sendo colocada dentro de um projeto específico com imagens cinematográficas, que poderia delimitar o campo do repertório trabalhado, a experiência dos estudantes com o audiovisual se mostrou fortemente marcada pelo consumo de vídeos da *internet*. Este repertório se destacou durante os exercícios de filmagem, demonstrando que o olhar dos jovens com os quais eu trabalhava estava marcado por este aspecto específico em relação às narrativas audiovisuais, e não pelo cinema comercial como era a premissa inicial deste projeto. Diferentemente do que eu imaginava, as principais referências de audiovisual dos alunos são justamente a do fragmento, da não linearidade, da ação desvinculada da narrativa. O entendimento do audiovisual de forma episódica, principalmente no âmbito da produção, dificultou o estabelecimento de narrativas lineares e coerentes, como vamos analisar no capítulo referente à prática, principalmente na realização do curta-metragem final. O desafio que surgiu então foi o de relacionar estes produtos audiovisuais (vídeos da *internet*) às obras cinematográficas que estávamos vendo e produzindo. A relação íntima dos jovens com a linguagem da *internet* aliada ao acesso a dispositivos digitais de captação de imagem, transforma radicalmente a experiência destes com a percepção das narrativas e a captação das imagens.

Faço aqui um paralelo de uma fala de Jean-Luc Godard em entrevista ao jornal *Le Monde* à respeito da influência do vídeo televisivo para o cinema (guardando o contexto de época). De acordo com Godard:

“Utilizar o vídeo como alguém de cinema e utilizar o cinema como alguém de televisão é fazer uma televisão que não existe, e um cinema que não existe mais. As pessoas de cinema recusam absolutamente o vídeo. A vantagem [do vídeo] é que a imagem que se faz nós a vemos antes de fazê-la; e decidimos se vamos ou não reivindicá-la”<sup>40</sup>

Podemos com esta fala, ainda que faça referência ao vídeo televisivo, traçar uma comparação aos vídeos da internet em relação ao cinema atualmente.

---

<sup>40</sup> Godard, J.L. *apud* Dubois, P. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

O imediatismo da obtenção da imagem afasta o produtor da sacralidade da captação do instante proposto por Bergala, sendo este um caminho sem volta. Igualmente acontece no âmbito da exibição, a atenção despendida no ato de assistir a um filme, trecho ou vídeo, não tem a gravidade da atenção do cinema, pela possibilidade da repetição, do retorno ao momento, que se faz presente nos dias atuais pelos recursos dos dispositivos de acesso. Mesmo que tentemos recuperar estes rituais de produção e de fruição, a experiência dos estudantes com o audiovisual é marcada pela idiosincrasia do descartável.

Neste contexto, o que seria uma “desconstrução” do olhar destes jovens em relação à narrativa? Acredito que este termo já não possa mais ser utilizado neste cenário, ao invés de uma possível “redenção” destes olhares, me parece mais plausível, para um trabalho em sala de aula, estabelecer uma associação entre este repertório e as obras cinematográficas exibidas. Como esta percepção foi desenvolvida ao longo do projeto, as inserções de vídeos da internet foram pontuais e propostas espontaneamente pelos alunos, não tendo eu conseguido fazer estas relações de forma deliberada. O repertório de vídeo dos estudantes se apresentou de forma mais contundente nos exercícios de filmagem propostos. A análise será feita no capítulo dedicado à prática.

O terceiro problema identificado nesta estratégia foi em relação ao método e à expectativa de que a simples fruição dos filmes provocasse nos alunos as reações que eu esperava. A estratégia não se mostrou completamente equivocada, em alguns momentos os estudantes e eu compartilhamos compreensões em relação aos trechos e filmes exibidos, construindo juntos algumas noções sobre a imagem e a linguagem cinematográfica. No entanto, o trabalho apenas com repertório demanda um tempo que a estrutura escolar não comporta e uma diversidade de experiências impraticáveis dentro do prazo de execução do projeto.

#### 4. A Prática



Imagem 4. Frame de *A Esquiva*, Abdellatif Kechiche, 2003

Como método para a elaboração do plano de ensino aplicado, optei por trabalhar com dois eixos distintos e complementares: de exibição de filmes e de produção audiovisual. Dividi este eixos em três módulos: módulo 1. Filmando a sala de aula; módulo 2. O início do cinema: Irmãos Lumière e módulo 3. Cinema brasileiro contemporâneo: cinema pernambucano. Cada módulo se constituiu em uma ou duas aulas de exibição de filmes e aulas de exercícios de filmagem seguidas de aulas de exibição e comentários sobre os exercícios realizados. Para as duas turmas, os módulos foram realizados em ordem e abordagens diferentes, por motivo de diversidade etária e como estratégia de investigação sobre qual o método daria melhor resultado em relação aos objetivos propostos.

Como já apontado, no eixo de exibição, selecionei trechos de filmes que gerassem alguma forma de identificação com os estudantes e que, ao mesmo tempo, causassem um estranhamento ao trazerem elementos para pensar na forma cinematográfica e opções dos diretores por determinadas escolhas de tomadas de *pontos de vista*.

O aspecto mais importante para as práticas em sala de aula para mim foi a tentativa de me colocar ao lado dos estudantes tanto nas aulas de exibição como de filmagem. Tentei ver cada trecho como se estivesse vendo pela primeira vez e colocando questões que os próprios estudantes poderiam se colocar. Por que identificamos que este personagem tem este traço de personalidade? O que visualmente na cena me dá esta impressão? Como será que foi filmado este plano? Onde estava a câmera? Por que o diretor optou por filmar esta cena assim? Foram perguntas recorrentes durante as aulas de exibição. Assim como: O que vamos filmar? Por que? Onde se posicionará a câmera, na mão ou no tripé? Tomada de cima, de baixo ou de frente? Foram questões que nortearam as aulas de produção audiovisual.

#### **4.1 Módulo Sala de Aula**

No módulo 1 foram selecionados trechos de cenas de sala de aula dos seguintes filmes: *Os Incompreendidos*, de François Truffaut; *Onde Fica a Casa do Meu Amigo*, de Abbas Kiarostami; *A Esquiva*, de Abdelatif Kechiche; *Os*

*Indigentes do Bom Deus*, de Jean Claude Brisseau, e *Elephant*, de Gus Van Sant. Esta seleção foi feita com o objetivo de ampliação de repertório dos estudantes, diversidade de pontos de vista e posições de câmera a fim de trabalhar algumas questões propostas por Bergala. Os filmes foram escolhidos pelos critérios de aproximação temática ao universo dos estudantes, diversidade de elementos de linguagem cinematográfica e diversidade de realidades representadas. Quero ressaltar que estes critérios foram norteadores da escolha dos trechos mas não da dinâmica de ensino das aulas. A ideia é que houvesse uma ampliação de repertório de pontos de vista e tomadas de planos sem que estes fatores precisassem ser analisados explicitamente nas aulas. Como tratado em capítulo anterior, o objetivo das exposições foi o de proporcionar uma experiência estética dos estudantes com os filmes sem o direcionamento do olhar destes.

As perguntas que guiaram o trabalho deste primeiro módulo foram: como determinadas escolhas de filmagem do diretor contribuem para a história que está sendo contada? Onde está a câmera? Onde estão e como se comportam os personagens? O que é mostrado em cena e o que não é mostrado? Como esta cena poderia ter sido filmada de forma diferente? Como você faria diferente? Na eixo da produção, esta primeira proposta abordou a relação do estudante com a câmera e o espaço da sala de aula. Ainda neste módulo foi abordado um conceito incipiente de *plano*, a fim de construir um vocabulário comum entre mim e os alunos.

A escolha por filmes que abordassem situações de sala de aula foi norteada pelos conceitos já abordados de identificação e estranhamento dos estudantes. Identificação com a representação do ambiente escolar e estranhamento em relação à construção estética dos filmes e às diversas culturas e épocas em que se passam as ações. Retomando Migliorin<sup>41</sup>, se o cinema é ao mesmo tempo revelador e transformador do mundo, estas duas aproximações, a identificação e o estranhamento, podem propor que os alunos façam associações com a sua realidade ao mesmo tempo em que provoca o olhar para outras possibilidades de configurações dos espaços e das relações da instituição escolar.

---

<sup>41</sup> Migliorin, C. Op. Cit.

O trecho exibido do filme *Os Incompreendidos*, foi a primeira cena de sala de aula, com duração de cerca de cinco minutos. Em relação ao conteúdo, este trecho nos apresenta a rebeldia do adolescente, o professor que impõe sua autoridade pelo castigo e um trecho de situação de recreio, muito similar ao que os alunos vivenciam na escola. Na sequência, o protagonista, Antoine Doinel, é castigado com detenção durante o recreio por circular um folheto com foto de mulher em pose sensual na sala de aula. Em relação à forma, a cena possui planos abertos e frontais da sala de aula e alguns planos tomados de cima. No momento do debate, um aluno da T6 questionou a violência do trato do professor com os estudantes. *“Era assim mesmo, sôra?”*, *“Era, era assim em determinada época em alguns países.”*, *“E os alunos não se revoltavam, não revidavam?”*. Esta fala revela o jogo proposto de reconhecimento e associações das realidades e de interferência nestas realidades. O estudante se identifica com o contexto, questiona a norma diegética ao mesmo tempo em que a norma da sua realidade e relaciona a sua reação a reação do personagem de forma contestatória.



Imagem 5. Frame de *Os Incompreendidos*, François Truffaut, 1959

O segundo trecho exibido, foi a sala de aula do filme *Onde Fica a Casa do Meu Amigo*. Aqui mais uma vez se sobressai a postura autoritária do professor, mas mostra, ao contrário d'*Os Incompreendidos*, alunos subjugados

e resignados. No plano formal, o trecho trabalha com *close ups* e planos detalhes. Os estudantes mostraram-se bastante incomodados neste trecho em relação ao choro de um dos personagens. Na turma de 8º ano, o apelo sonoro da cena, em que um dos meninos chora muito ao ser repreendido pelo professor, gerou angústia e alguns garotos manifestaram, durante a exibição, descontentamento e compaixão pelo protagonista, ao mesmo tempo em que questionaram sua passividade. Novamente, desta vez na outra turma, a identificação e o desejo de interferência na diegese, aconteceu pela contestação da autoridade violenta do professor. Foi abordada a autoridade do professor representada pelos posicionamentos da câmera que salienta a diferença de estatura corporal do docente em relação aos alunos.



Imagem 6. Frame de *Onde Fica a casa do Meu Amigo*, de Abbas Kiarostami, 1983

Em seguida foi exibido o trecho do filme *A Esquiva*. Nesta cena, dois alunos ensaiam uma peça de teatro na sala de aula. O garoto é tímido e apaixonado pela colega com quem contracenava e não consegue interpretar seu papel. A professora tenta instigar o menino a ter uma relação mais visceral com o personagem com um discurso duro e irritado. Nesta cena são explorados muitos closes e a câmera se movimenta rapidamente acompanhando os movimentos dos personagens. Este trecho não gerou uma identificação

imediate com os estudantes, ainda que as faixas etárias e a aparência dos personagens sejam mais próximas deles do que as dos filmes anteriores. Acredito que pela dinâmica da sala de aula ser diferente da que eles estão habituados. A professora dirige os personagens em cena que atuam um texto dramático. Além disso as falas são muito rápidas e talvez os alunos não tenham conseguido acompanhar a legenda ou entender bem o contexto geral da cena. Não houve reclamações em relação às legendas assim como não houve muitos comentários a respeito deste trecho.



Imagem 7. Frame de *A Esquiva*, Abdellatif Kechiche, 2003

A quarta cena exibida foi do filme *Os Indigentes do Bom Deus*. Este trecho gerou uma empatia imediata com os estudantes do 8º ano. No filme um professor intervém em uma aula bagunçada e, através de uma fala performática, convoca os alunos a se “libertarem” da escola, questionando a obrigatoriedade do ensino. Os jovens jogam os cadernos para cima e correm pelos corredores. Os planos são em sua maioria abertos, intercalando a fala do professor e os alunos em sala de aula. Sobre a recepção deste trecho, falarei mais adiante na análise dedicada à produção.

O último trecho exibido foi o do filme *Elephant*. A escolha da cena se deu pela configuração diferenciada da sala de aula representada. Os estudantes estão sentados em círculo e a câmera percorre o rosto de cada um em um

movimento circular contínuo. Em sequência, a câmera segue filmando um personagem de costas que caminha até a saída da escola. Cruzam por este personagem, dois garotos vestidos com uniforme militar carregando uma sacola. Outro ponto explorado neste trecho foi a duração dos planos, o filme todo é constituído por planos sequência. Na segunda exibição dos trechos comentada foi apontado este aspecto. O elemento que chamou a atenção dos alunos foi os dois personagens que aparecem no final, com atitude suspeita.



Imagem 8. Frame de *Elephant*, Gus Van Sant, 2003

No eixo de produção deste primeiro módulo, foi proposto um exercício de filmagem de três planos na sala de aula da turma, sem falas. Embora não tenha sido solicitado que estes planos contassem uma história, os três grupos trabalharam planos sequenciais com uma narrativa. Além disso, nenhum grupo levou em consideração a sugestão de que os planos não tivessem diálogos, no que optei por não interferir.

Dos três trabalhos, percebi que um deles baseou sua temática nos trechos exibidos, ainda que isto não tenha sido verbalizado pelos alunos. No primeiro plano filmado, o “professor” pede silêncio aos alunos, que não obedecem – autoridade exercida pelo professor. No segundo plano, acontece um enfrentamento dos estudantes para o “professor” e no terceiro plano, os

“alunos” jogam os cadernos para cima e saem correndo, em alusão explícita ao trecho do filme *Os Indigentes do Bom Deus*. Ainda que neste exercício já se perceba a influência do repertório na produção, a aproximação é pelo tema e não pelo modo de filmar. Percebo aqui também o jogo de identificação e alteração do mundo através da atividade lúdica de filmar e imaginar situações.



Imagem 9. Frame *Os Indigentes do Bom Deus*, Jean-Claude Brisseau, 2002



Imagem 10. Frame Exercício de filmagem de sala de aula, grupo 1

A dinâmica das aulas de produção audiovisual foi de proposição de autonomia e protagonismo dos estudantes. Na primeira aula foi passado o funcionamento básico da câmera, a possibilidade de utilização ou não do tripé e noções de plano aberto, médio e detalhe. Após esta aproximação técnica inicial, deixei os alunos livres para organizarem a atividade. Esta opção demonstrou-se acertada e equivocada em vários momentos. Segundo Migliorin:

“Na superfície do *mafuá*<sup>42</sup>, um não-sei-o-quê de possíveis está sempre à espreita[...] nas artes, no cinema, o conhecimento em sala de aula depende de um *mafuá* que coloca em relação saberes, palavras e tecnologias frequentemente em bagunça, desordem; mas tal desordem é apenas um estado necessário para a não hierarquização dos objetos, das linhas e dos saberes.”<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> *Mafuá*: bagunça, confusão. Migliorin no texto *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*, define o *mafuá* na sala de aula como uma bagunça de ordens momentâneas e relaciona este termo à equiparação das inteligências de Rancière, já citado neste trabalho.

<sup>43</sup> Migliorin, C. *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. Escritos de Alfabetização Audiovisual / organizado por Maria Angélica dos Santos e Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Libretos, 2014.

As atividades de filmagem ocuparam um tempo maior de trabalho do que o previsto no plano original devido a esta “organização desorganizada” dos estudantes. Quando solicitado a realizar a atividade com mais concentração e, conseqüentemente mais rápido, por que estava no plano de ensino que acabaríamos as filmagens em uma aula, um aluno respondeu: “Como a professora é ingênua...”. Por outro lado, propiciar aos adolescentes a gerência do tempo e da disposição dos espaços da sala de aula resultou, em alguns momentos, no reforço da autonomia dos estudantes em relação à construção do conhecimento e da organização do trabalho coletivo.

Durante a aula de filmagem do terceiro grupo, os estudantes demoraram a se acalmar após o recreio. Duas meninas faltaram à aula e uma aluna teria que fazer o trabalho do grupo sozinha. Depois de muita conversa entre eles, os estudantes pararam, me olharam de braços cruzados e perguntaram: “Fala, sôra, o que é pra fazer?”. Respondi que eles sabiam o que era para fazer, entreguei a câmera nas mãos da aluna, sentei e observei. Imediatamente outros estudantes se ofereceram para ajudar na filmagem dos planos, posicionaram o tripé, o equipamento, organizaram os atores e realizaram as filmagens. Tudo em meio à bagunça, ou ao *mafuá* – uma bagunça de ordens momentâneas.

Outro elemento que explorei nas aulas de produção, aproveitando a livre disposição da turma, foi a realização de *making of* dos exercícios. Estes vídeos se mostraram ricos de análises devido à liberdade de uso da câmera e da movimentação da sala de aula. Nestes registros em que entreguei a câmera do celular aos alunos para que eles filmassem as filmagens, podemos encontrar diversas explorações do dispositivo. Vídeos ágeis, com movimentação frenética, planos imóveis e prolongados, detalhes, closes, entre outras. Pelo caráter “extraoficial” destes registros, por se localizarem fora do que eles entendem por conteúdo avaliativo, as filmagens de *making of* foram as imagens produzidas que mais se aproximaram de uma possível *desconstrução do olhar*, proposta no título deste trabalho além de reproduzirem elementos estéticos de vídeos da *internet*.



Imagem 11. Frame *making* of Fernando, 8º ano



Imagem 12. Frame *making* of Tarciso, 8º ano



Imagem 13. Frame *making of* Tarciso, 8º ano

#### 4.2 Módulo Irmãos Lumière

Este módulo foi aplicado em diferentes momentos nas duas turmas, e tinha como objetivo não verbalizado a percepção da imagem autônoma de uma narrativa. Neste módulo não foi aplicado o critério de identificação dos estudantes com o tema, por se tratar mais de um estudo formal dos quadros que podem compor os planos. Na turma de EJA, foi o primeiro trabalho desenvolvido, no 8º ano foi o último. Como exercício de filmagem, ele foi mais eficaz com a T6, talvez pela diferença de faixa etária, talvez pelo modo de condução da aula de exibição ou ainda por ter sido o módulo inaugural do projeto com a turma.

Na aula de exibição, houve uma breve introdução ao início do cinema, a descrição do dispositivo do cinematógrafo, suas limitações e a revolução tecnológica e perceptiva que provocou na época. Em seguida foram exibidos oito filmes: *Chegada de um trem à estação*, 1895; *Saída da fábrica*, 1895; *Refeição de um bebê*, 1895; *Demolição de um muro*, 1895; *O jardineiro regado*,

1895; *Jogo de cartas*, 1895; *Partindo de Jerusalém pela estrada de ferro*, 1895 e *Engate de um caminhão*, 1896.

Na segunda exibição, a comentada, foram apontadas questões de composição de quadro e de temática do cotidiano. Ainda assim, os filmes que mais causaram comentários, em ambas as turmas, foram os que continham características mais próximas às peças audiovisuais as quais eles estão acostumados: *Demolição de um muro*, no qual é feito um truque de montagem de demolição e reconstituição de uma parede; *O jardineiro regado*, que mostra uma situação cômica, com início, meio e fim, e *Engate de um caminhão*, no qual o cinematógrafo é colocado na traseira de um trem e filma o afastamento deste da estação, causando a movimentação do quadro, não pelos elementos de cena, mas pelo deslocamento do dispositivo.

Como exercício de filmagem, propus o Minuto Lumière, prática sugerida por Bergala, que consiste na filmagem de um plano de 50 segundos, com a câmera parada, sem a utilização de zoom, com temática cotidiana, sem encenação por parte dos atores. Na turma do EJA, foram organizadas três duplas e um trio. Com esta turma, como os estudantes eram mais velhos e o grupo menor, foi realizada uma aula anterior de sensibilização do olhar, que descrevo melhor no *Anexo 1. Planos de Ensino Aplicados*. As imagens geradas por estes grupos foram mais potentes e captaram melhor a proposta de filmagem do cotidiano do que as da turma do 8º ano. Concluo que ter optado por começar o trabalho com este grupo com fragmentos que possuíssem uma narrativa, de alguma forma “amarrou” os estudantes do 8º ano na necessidade de criar uma cena que contasse uma história ou que fizesse parte de uma história.

Os vídeos da turma de EJA, por outro lado, trabalharam melhor com questões como profundidade de campo, som, movimento e composição de quadro. No vídeo do Grupo 1, foi filmada a bandeira do Brasil, tremulando delicadamente, enquanto se ouve o som de crianças no pátio da escola, durante 50 segundos.



Imagem 14. Frame do Exercício Minuto Lumière, turma T6, grupo 1

O exercício do Grupo 2 foi filmado na cozinha do refeitório da escola. As duas funcionárias estão de costas, e não vemos exatamente o que elas fazem. O ponto forte da imagem é o espaço vazio entre elas, no centro do quadro.



Imagem 15. Frame do Exercício Minuto Lumière, turma T6, grupo 2

O grupo 3 realizou uma filmagem no banheiro da escola, em que o único movimento da cena é a corda da caixa d'água balançando até parar, sugerindo uma presença anterior ao momento filmado. Os próprios alunos, durante a aula

de exibição e comentários sobre os exercícios, identificaram este plano como um recurso recorrente em filmes de terror e suspense, mesmo que a motivação inicial da filmagem não tenha sido esta.



Imagem 16. Frame do Exercício Minuto Lumière, turma T6, grupo 3

O último grupo optou por filmar a secretaria da escola. Neste registro se evidenciam as grades da instituição e a profundidade de campo da cena. Temos no primeiro plano a grade da secretaria, depois a funcionária da escola, a segunda grade, o pátio e ainda dois estudantes na rua, que aguardam a entrada.

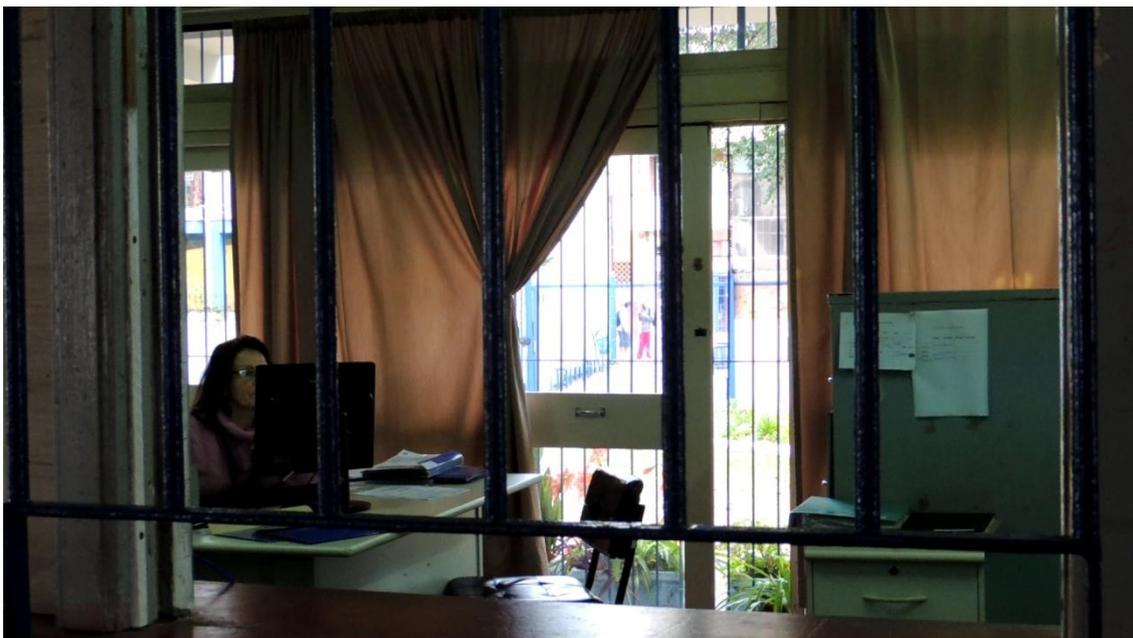


Imagem 17. Frame do Exercício Minuto Lumière, turma T6, grupo 4

### 4.3 Módulo cinema brasileiro contemporâneo

Nesta etapa, escolhi trabalhar com trechos de filmes brasileiros, com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes neste campo. Selecionei trechos de filmes de dois diretores pernambucanos, por acreditar que a produção cinematográfica deste estado tem sido bastante significativa dentro do cinema nacional nas últimas duas décadas e por acreditar que a temática destes filmes de alguma forma dialogava com a realidade dos jovens, sobretudo dos alunos do EJA. Os filmes selecionados foram: *Amarelo Manga* e *Febre do Rato*, de Claudio Assis, 2002 e 2011, respectivamente e *O Som ao Redor*, de Kleber Mendonça, 2012.

Os trechos selecionados foram os minutos iniciais de cada filme. A cena mais comentada foi a do filme *Amarelo Manga*, por apresentar a nudez da personagem já no primeiro plano e terminar com a frase “Eu quero que todo mundo vá tomar no cu”, seguida de um plano de detalhe de um motor de carro com som forte. Destaco este corte por que foi apontado por um estudante do EJA o fato de que a mudança brusca de plano intensifica a frase dita pela personagem, demonstrando já a percepção de um recurso de linguagem específica do cinema, sem que esta tenha sido apontada por mim.



Imagem 18. Frame de *Amarelo Manga*, Claudio Assis, 2002

O trecho inicial de *Febre do Rato* mostra no primeiro plano um passeio pelo rio Capibaribe e suas margens miseráveis, rio que atravessa a cidade de Recife e depois segue uma menina pelas costas, através das vielas de uma periferia da cidade. Neste segundo momento, podemos ouvir a voz de um homem, no filme o poeta Zizo, que aparece no final do trecho. A fala é condutora de toda a ação de caminhar da personagem e, em relação à linguagem, foi abordado o som como elemento constituinte do quadro.



Imagem 19. Frame de *A Febre do Rato*, Claudio Assis, 2011

Por fim, foi exibido o trecho inicial do filme *O Som ao Redor*, que consiste em uma câmera em movimento que segue pelas costas duas crianças de patins e bicicleta pelo estacionamento de um edifício de classe médio do Recife, terminando na quadra de esportes.



Imagem 20. Frame *O Som ao Redor*, Kleber Mendonça, 2012

Pelo aspecto formal das três cenas exibidas, foi levantada pelos estudantes a semelhança em relação à movimentação da câmera. A maior parte dos planos exibidos são filmados em planos-sequência com as câmeras em movimento em velocidade contínua. Esta observação foi o mote para o exercício de filmagem deste módulo, que consistiu na filmagem de um plano longo com uma câmera em movimento, acoplada a uma bicicleta ou skate.

Destaco os vídeos de dois grupos neste exercício, um pela semelhança com os trechos exibidos e outro pela distinção. No vídeo de um grupo do 8º ano, a câmera segue dois alunos correndo no pátio da escola, pelas costas, de forma muito semelhante à cena inicial de *O Som ao Redor*.



Imagem 21. Frame de exercício de câmera em movimento, 8º ano, grupo 2

Já na T6, um dos grupos optou por fazer uma filmagem circular em torno de um estudante dançando *funk*. Chamo a atenção para o fato de que em nenhum trecho exibido para esta turma até então havia uma filmagem em círculo, sendo esta proposta vinda do repertório audiovisual dos estudantes ou ainda, como experimentação formal.



Imagem 22. Frame de exercício de câmera em movimento, T6, grupo 2

#### 4.4 Oficina de Introdução à Realização Audiovisual

Como conclusão do projeto, foi ministrada uma *Oficina de Introdução à Realização Audiovisual*, oferecida pelo *Programa de Alfabetização Audiovisual*, em que a cineasta Laura Mansur<sup>44</sup>, auxiliou os alunos na execução de um curta-metragem. A oficina foi de 20 horas aula, sendo realizada no horário de aula dos estudantes. A direção da escola, em apoio ao projeto, liberou os alunos do 8º ano das demais disciplinas durante uma semana. Pelo número de alunos que a oficina comporta, optei por trabalhar com o 8º ano que, além de possuir estudantes com frequência mais constante, já estavam engajados na ideia de contar uma história através das imagens e manifestaram maior interesse em receber o projeto.

A oficina foi mais estrutural ao estabelecer uma linguagem cinematográfica do que as aulas que eu vinha desenvolvendo com o grupo. O trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: aula 1: elaboração de roteiro; aula 2: decupagem do roteiro; aulas 3 e 4: filmagem e aula 5: montagem. Deste processo gostaria de refletir sobre dois pontos, o trabalho em grupo e o uso intuitivo do repertório adquirido no decorrer do semestre.

A realização de um curta-metragem, diferente dos exercícios mais livres de filmagem propostos, demanda um trabalho coletivo intenso. Fazer escolhas com o grande grupo, distribuir os alunos em funções específicas dentro do processo de filmagem, contar com a colaboração dos colegas no planejamento e nos *sets*, foram desafios que os estudantes viveram durante toda a semana da *Oficina*.

“Ao ensinar cinema, estamos lidando com diversas competências. Contribuímos, dentro da escola, não apenas para que este ou aquele aluno torne-se poeta, artista ou cineasta, mas para que ele consiga lidar com certas questões de desenvolvimento pessoal com as quais a escola tem problemas em lidar.”<sup>45</sup>

Temas como indisciplina, liderança e colaboração foram abordados na medida em que os conflitos foram sendo colocados pelos estudantes.

---

<sup>44</sup> Laura Mansur é cineasta, tendo atuado como diretor e assistente de direção em diversos curtas e longas-metragens brasileiros. É tambémicineira do Programa de Alfabetização audiovisual desde 2013.

<sup>45</sup> Toledo, M. *Audiovisual: uma revolução em potencial para a sala de aula*. Escritos de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.

Obviamente alguns alunos se envolveram mais do que outros, no entanto é muito difícil avaliar como esta experiência tocou cada um.

Durante a elaboração coletiva do roteiro, ficou clara a dificuldade de se pensar uma narrativa com início, meio e fim. As ideias de cena vinham sempre isoladas, em forma de episódios, sem uma relação linear com o todo. Apesar de gostar da ideia de fazer um exercício de filmagem solto, filmando as cenas propostas de forma independente a fim de construir uma narrativa outra, a título de experimentação, foi decidido que a Oficina se proporia a realizar um produto final fechado, em forma de curta-metragem, que dificilmente ficaria pronto no prazo que tínhamos se executado de forma mais livre. Optamos então por seguir o procedimento padrão do projeto e ajudar os estudantes a elaborarem um roteiro linear, com relação causal entre as cenas e uma decupagem e um planejamento de filmagens exequíveis dentro do prazo de dois dias de filmagem.

Uma boa surpresa na realização do curta-metragem foi perceber a influência dos filmes exibidos na decupagem do roteiro. Diz Jean-Luc Godard: “Frequentar cineclubes já era pensar cinema e pensar no cinema.”<sup>46</sup>. Diante desta afirmação, ratifico a ideia deste projeto, que se propôs pensar o cinema através da ampliação de repertório, identificação e estranhamento. Diversos planos pensados pelos alunos reproduzem de alguma forma os trechos exibidos em sala de aula, sendo alguns impossibilitados de filmar pelo pouco tempo de filmagem ou pelos recursos técnicos disponíveis. Ainda assim, podemos identificar no curta-metragem *Música e Preconceito*, realizado pelos estudantes, vários *pontos de vista* influenciados pelo novo repertório adquirido.

O primeiro plano possui um posicionamento de câmera e um tempo de duração muito similar ao filme *A Saída dos Operários da Fábrica*, dos Irmãos Lumière. Outra referência observada é a filmagem circular de um grupo, tomada do centro, com a câmera em movimento que percorre os rostos, parecida com o trecho do filme *Elephant*, exibido no módulo da sala de aula.

---

<sup>46</sup> Godard, J.L. *apud* Miranda, M.C. *A reinvenção do(s) cinema(s) na formação do espectador contemporâneo: pedagogia godardiana*. Godard e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 142.



Imagem 23. Frame de *A Saída dos Operários da Fábrica*, Irmãos Lumière, 1895



Imagem 24. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014



Imagem 25. Frame de *Elephnt*, Gus Van Sant, 2002



Imagem 26. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Apesar destas relações percebo também escolhas feitas pelos estudantes a partir de seu repertório próprio de imagens em movimento. Chamou a atenção no filme desenvolvido por eles, a riqueza de tomadas de

pontos de vista, sem que eu ou aicineira tenhamos solicitado ou sugerido esta diversidade. Abaixo, trago mais alguns exemplos de planos feitos pelos estudantes.

Câmera circular no rosto do protagonista, revelando seu deslocamento ao chegar na escola nova:



Imagem 27. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Câmera subjetiva do olhar do protagonista ao percorrer o corredor:



Imagem 28. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

Câmera de cima, filmando a aproximação dos jovens do personagem principal:



Imagem 29. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

A respeito do repertório dos jovens formado a partir dos vídeos da internet, destaco um vídeo que foi citado tanto nos exercícios de filmagem quanto na decupagem do roteiro do curta-metragem. No trecho em que a câmera filma o respondendo a uma pergunta de um colega, foi verbalizado pelos alunos para convenção do que seria filmado, que a posição da câmera seria similar a do “filme do Pelé”, trecho do filme *Os Trombadinhas*, de Anselmo Duarte, 1979.



Imagem 30. Frame de trecho do filme *Os Trombadinhas*, de Anselmo Duarte, 1979.

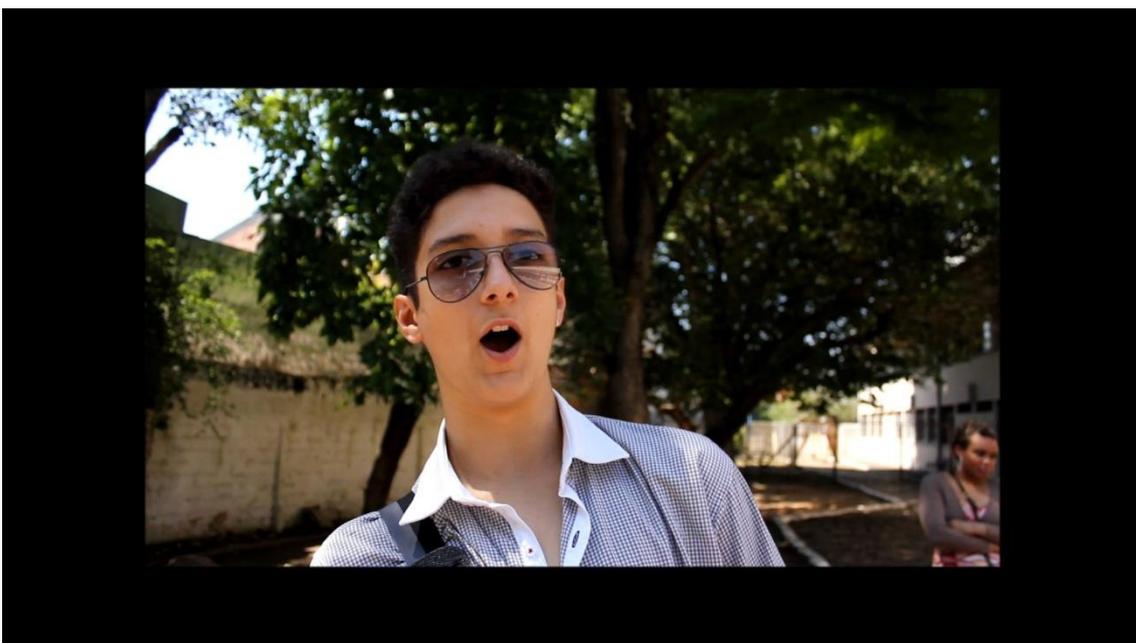


Imagem 31. Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014

A edição do filme também foi feita de forma coletiva pelos estudantes, tendo alguns se envolvido mais do que outros. Na semana seguinte à *Oficina* os alunos exibiram o filme na *IV Mostra Olhares da Escola*, ação do *Programa de Alfabetização Audiovisual*, junto com os trabalhos de mais duas escolas do

Estado, dos municípios de Canoas e de Alvorada. A sessão foi comentada pelo programador da sala de cinema PF Gastal, Leonardo Bomfim. Como encerramento do projeto, exibimos ainda o curta-metragem na *Semana de Mostra de Trabalhos Pedagógicos*, da Escola *Leopolda Barnewitz*, no auditório da escola, para alunos, pais e professores. Nas duas ações de exibição, os alunos apresentaram o filme, tecendo comentários sobre o processo de realização do mesmo. Chama a atenção o fato de que, em ambas as apresentações, os estudantes assumiram autoria total do curta, mencionado a mim e à oficinaira como “ajudantes”. Este fato me alegrou bastante e confirmou o investimento no protagonismo e na autoria dos estudantes feito durante todo o processo do projeto.

## 5. Considerações finais



Imagem 32. Frame de *Onde Fica a Casa do Meu Amigo*, Abbas Kiarostami, 1983

“Quando chegamos na escola com o cinema, não é para formar cineastas, não é para transformá-los em consumidores de cinema, não é para livrá-los das drogas, não é para apresentar um conteúdo funcionalizável. Se com o ensino de arte não temos um norte: nem a história, nem o mercado, nem a comunicação, nem a revolução, o que podemos pedir como resposta para estudantes quando chegamos com o cinema?

A resposta é simples: de preferência, nada”<sup>47</sup>

Chegado o final deste projeto, retomo as proposições que guiaram os processos de elaboração e de aplicação dos planos de ensino em sala de aula, bem como os resultados obtidos e os questionamentos suscitados.

Como levantado no capítulo referente à experiência estética, a avaliação de resultados neste sentido torna-se complexa. Em primeiro lugar, pela impossibilidade de dimensionar a experiência vivida por cada sujeito, e, segundo, pelo fato de que a experiência como processo atravessador do sujeito, pelo qual este transforma e é transformado pelo encontro com o objeto artístico vai compor o indivíduo e se manifestar como repertório por tempo indeterminado. Para Mario Alves Coutinho, “sua eficiência (da arte) maior é pressupor e propor a liberdade de quem a experimenta, não impor. Cada qual aprende (se aprende) o que pode, o que dá conta.”<sup>48</sup>. Ainda, “para Godard, efetivamente o cinema não se ensina, porque o cinema não se aprende, como a literatura.”<sup>49</sup>

Portanto, me abstenho de discutir a avaliação dos processos de fruição e de produção audiovisual, para fazer uma análise do processo vivido por mim e pelos alunos.

Equacionando as relações entre acesso/experiência>identificação>consciência da alteridade e acesso/experiência>estranhamento>consciência da linguagem, considero que

---

<sup>47</sup> Migliorin, C. *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. Escritos de Alfabetização Audiovisual/Organização Maria Angélica dos Santos e Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>48</sup> Coutinho, M.A. *Introdução II – Godard e a Educação ou a pedagogia do Não*. Godard e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 20.

<sup>49</sup> Fresquet, A. *Godard e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 172.

tais elementos são indissociáveis do trabalho com o cinema em sala de aula. Ainda, esta reflexão deve começar na etapa de seleção dos filmes trabalhados a fim de que estes falem por si mesmos, exigindo a mínima interferência do professor no contato obra cinematográfica/aluno. A discussão a respeito da aproximação com a arte através do contato direto ou através do estudo da linguagem é extensa, e não pretendo esgotá-la neste trabalho. No momento percebo que ambas as aproximações devam ser trabalhadas, sem que o estudo dos elementos das linguagens artísticas interfira na fruição das obras de forma a determinar este encontro. E, igualmente, que a experiência possa pensar ou fazer pensar sobre as questões específicas de cada expressão artística. O uso do cinema em sala de aula se dá como descoberta da linguagem e descoberta do mundo.

Como desafio encontrado no decorrer da execução do projeto, que também não resolvi aqui, foi o de selecionar filmes nacionais para exibição que combinassem as características de identificação e estranhamento, identificação pelo tema ou realidade apresentada e estranhamento por elementos de linguagem. No decorrer do processo, senti a necessidade de trabalhar com a cinematografia nacional, mesmo que a opção por filmes estrangeiros, no primeiro módulo, se justificasse pela diversidade de culturas abordadas. Deixo este tópico, filmografias nacionais que combinem elementos pertinentes para o trabalho pedagógico, para uma pesquisa futura.

Ainda, constatei que o trabalho com cinema pode afetar de forma intensa os espaços e tempos escolares. A escola que recebeu meu projeto foi sempre receptiva às minhas propostas, mesmo que algumas destas tenham subvertido radicalmente algumas estruturas da instituição. As aulas alternadas entre sala multimeios, pátio da escola e corredores foram essenciais para estabelecer outra relação dos estudantes com a construção do conhecimento e os espaços do ambiente escolar. Mesmo que esta configuração nômade possa ter confundido e de certa forma desestruturado os alunos nas atividades, penso que ampliação do lugar da sala de aula como espaço de estudo pode ser transformador para a relação que os jovens estabelecem com o colégio.

A realização da *Oficina* em horário convencional de aula, apesar de cansativa, foi uma aposta corajosa da equipe diretiva da escola e colocou a

aula de artes em um lugar de importância dentro do currículo em que ela nunca havia estado.

Serge Daney, diz que Godard defendia a escola como lugar certo para o cinema por três motivos: 1. A escola é o lugar onde é possível, permitido, mesmo recomendado, confundir palavras e coisas, nada querer saber daquilo que as liga (quando há uma ligação). A escola seria o local do fragmento por excelência, não do fragmento como parte extirpada de um conteúdo maior, mas como potência de inúmeras interligações. 2. A escola é o lugar onde o mestre não precisa dizer de onde vem o seu saber e as suas certezas. É um lugar de (re)invenção e construção dos sujeitos professores e alunos permanente. 3. Cada ano letivo traz, para os mestres e os alunos, o simulacro da primeira vez, a volta às aulas, o começar do zero, essencial para a renovação dos conceitos e da reflexão. Godard diz ainda que na escola é possível reter o maior número de pessoas pelo maior tempo possível. É o lugar do desacordo e da diferença.

Em relação ao tempo de exibição dos filmes e a retomada das exibições, abordados em capítulo anterior neste trabalho, diz também o diretor:

“Guardar um número de alunos para retardar o momento no qual eles se arriscariam a passar rápido demais de uma imagem à outra, de um som ao 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”<sup>50</sup>

Ainda segundo Daney, a dialética da “pedagogia godardiana”, consiste em assumir o que é dito, não questionando jamais a legitimidade do enunciado ou do enunciador, mas procurar sempre o “outro” enunciado, o outro som, a outra imagem que poderia vir a se contrabalancear, travar relação, constituindo assim o espaço vazio no qual as imagens e sons coexistem, se reconhecem, se nomeiam e se embatem. Da mesma forma, o processo do professor é o de desaprender, aprender e ensinar ao mesmo tempo. Constrói-se um enunciado para, em seguida, negá-lo e reafirmá-lo pela negação.

---

<sup>50</sup> Daney, S. *O terrorizado. Pedagogia Godardiana*. A Rampa: Cahiers du cinema, 1970 – 1982. São Paulo: Cosac Naif, 2007. p. 112.

Sobre a arte e a cultura, nos diz Godard, em seu filme JLG/JLG: autorretrato, 1994:

“Pois há a regra e há a exceção. Existe a cultura, que é a regra, e existe a exceção, que é a arte. Todos falam a regra, cigarros, computadores, camisetas, televisão. Ninguém fala a exceção, ela não se fala. Ela se escreve, Flaubert, Dostoiévski, se compõe, Gershwin, Mozart, se pinta, Cézanne, Vermeer, se registra, Antonioni, Vigo. Ou é vivida.”<sup>51</sup>

Assim como a exceção confirma a regra, só há o estranhamento se existe a identificação e o sujeito se constitui a experiência no mesmo momento em que é constituído por ela, em um movimento intangível em todo processo pedagógico.

Portanto, as aproximações entre cinema, audiovisual, educação e escola são inúmeras e devem ser levados em consideração os contextos e os processos individuais de cada professor ou grupo. Fresquet lembra Brecht ao dizer que não podemos esquecer o imperativo “apague as pegadas”, para que os que venham atrás tenham a chance de criar seus próprios caminhos.<sup>52</sup> O cinema, como diz Henrique Paulo Vaz, não é o lugar ou o meio ideal para o ensino de nada, a função da arte é levantar dúvidas e promover questionamentos.<sup>53</sup>

Neste processo vivido, tentei responder a algumas questões que se colocaram desde o início: é a escola o lugar certo para o trabalho com o cinema? Quais aproximações entre os estudantes e o cinema são pertinentes dentro do contexto escolar? Quais abordagens são mais eficazes? Provocar uma identificação dos jovens com os filmes ou tentar inseri-los em outros contextos? Algumas destas questões creio que desenvolvi neste trabalho de forma efetiva, outras deixo em aberto para pesquisas futuras, somadas ainda a estas: existe a possibilidade de uma *desconstrução* do olhar? O que seria esta *desconstrução* dentro do contexto da relação destes jovens com o audiovisual na era da *internet*? Como estes produtos se relacionam com a cultura

---

<sup>51</sup> Godard. J.L. *JLG/JLG: autorretrato*, 1994.

<sup>52</sup> Fresquet. A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. p.17

<sup>53</sup> Vaz. P.H. *Prenome Jean-Luc: notas sobre as possibilidades de uma pedagogia sem garantias*. Godard e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 55

cinematográfica? Como trabalhar estas questões dentro da produção cinematográfica nacional?

Estes são outros caminhos a serem percorridos.

## Bibliografia

- Aumont, Jacques... [et al.]. *A Estética do filme*. 9ª Ed. Campinas/SP: Papyrus, 2013.
- Aumont, Jacques. *O Olho interminável*. 2ª Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A Imagem*. 7ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2002.
- Barbosa, Maria Carmen; Santos, Maria Angélica. (org). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- Barthes, Roland. *Saindo do cinema*. In: *Psicanálise e Cinema*. São Paulo: Global, 1980.
- Bergalá, Alain. *La Hipótesis Del Cine: Pequeno tratado sobre la transmisión del cine em la escuela y fora de ella*. Barcelona: Laertes Educación, 2007.
- Daney, Serge. *A rampa – cahiers du cinema 1970-1982*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- Dubois, Phillipe. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naif, 2004.
- Educação e Realidade: dossiê Cinema e Educação – v. 33. N.1. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- Fresquet, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- Fresquet, Adriana; Xavier, Márcia. (org.). *Novas imagens do desaprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- Larrosa, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação – ANPEd. Nº 19 Rio de Janeiro jan/abr 2002.
- Migliorin, Cezar... [et al.]. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- Morin, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

Novaes, Adauto... {et al.}. *O Olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

Rancière, Jacques. *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

Sotto Mayor, Ana Lúcia; Coutinho, Mario Alves. (Org.). *Godard e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

Xavier, Ismail. *O Discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

### **Lista de Filmes**

*Chegada de um trem à estação*, Louis Lumière, 1895;

*Saída da fábrica*, Louis Lumière, 1895;

*Refeição de um bebê*, Louis Lumière, 1895;

*Demolição de um muro*, Louis Lumière, 1895;

*O jardineiro regado*, Louis Lumière, 1895;

*Jogo de cartas*, Louis Lumière, 1895;

*Partindo de Jerusalém pela estrada de ferro*, Louis Lumière, 1895

*Engate de um caminhão*, Louis Lumière, 1896.

*Os Incompreendidos*, François Truffaut, 1959

*Frame de Onde Fica a casa do Meu Amigo*, de Abbas Kiarostami, 1983

*A Esquiva*, Abdellatif Kechiche, 2003

*Elephant*, Gus Van Sant, 2003

*Amarelo Manga*, Claudio Assis, 2002

*Os Indigentes do Bom Deus*, Jean Claude Brisseau, 2000

*A Febre do Rato*, Claudio Assis, 2011

*O Som ao Redor*, Kleber Mendonça, 2012

## **Anexo. Planos de ensino aplicados**

A) Turma de 8º ano, faixa etária de 12 a 14 anos. Alunos em idade adequada à etapa escolar que frequentam.

Aula 1. Ida ao cinema, na Sala PF Gastal, em sessão do *VI Festival Escolar de Cinema*, ação do *Programa de Alfabetização Audiovisual*, filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*, de Daniel Ribeiro, 2014.

Aula 2. Debate sobre o filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* e apresentação do plano de ensino e do projeto a ser executado em todas as suas etapas.

Aula 3. Exibição de trechos de filmes com a temática de sala de aula: *Os Incompreendidos*, de François Truffaut, 1959; *Onde Fica a Casa do Meu Amigo*, de Abbas Kiarostami, 1987; *Os Indigentes do Bom Deus*, de Jean Claude Brisseau, 2000 e *Elephant*, de Gus Van Sant, 2003 e *A Esquiva*, de Abdelatif Kechiche, 2003. Segunda exibição comentada.

Aula 4. Exercício de filmagem em grupos. Filmar três planos na sala de aula, sem fala, situações à escolha dos alunos. Grupo 1.

Aula 5. Exercício de filmagem em grupos. Filmar três planos na sala de aula, sem fala, situações à escolha dos alunos. Grupo 2.

Aula 6. Exercício de filmagem em grupos. Filmar três planos na sala de aula, sem fala, situações à escolha dos alunos. Grupo 3.

Aula 7. Montagem e edição dos planos na sala de informática.

Aula 8. Exibição e debate sobre os exercícios na sala multimeios.

Aula 9. Aula sobre *storyboard* e planejamento de filmagem.

Aula 10. Narrativa fotográfica. Exercício de colocar fotografias em relação para contar uma história. (Este exercício não pode ser retomado por problemas tecnológicos. As fotografias foram tiradas nos celulares dos alunos e não conseguimos transpô-las para o computador da escola.)

Aula 11. Exibição de trechos de filmes pernambucanos. Câmera viajante: *Amarelo Manga*, de Claudio Assis, 2002; *Febre do Rato*, de Claudio Assis, 2011 e *O Som ao Redor*, de Kléber Mendonça, 2012.

Aula 12. Exercícios de filmagem com câmera em movimento, tendo como suportes bicicleta e skate.

Aula 13. Exibição e debate sobre os exercícios de filmagem com câmera em movimento.

Aula 14. Exibição dos primeiros filmes dos Irmãos Lumière.

Aula 15. Exercícios de filmagem *Minutos Lumière*.

Aula 16. Exibição e debate sobre os exercícios *Minutos Lumière*.

Aula 17. Conversa sobre roteiro a ser filmado na *Oficina de Introdução à Realização Audiovisual* do Programa de Alfabetização Audiovisual, ministrada pela cineasta Laura Mansur.

Oficina de Introdução à Realização Audiovisual: cinco encontros de 4 horas/aula cada, totalizando 20 horas/aula, realizado em horário regular, em que a cineasta Laura Mansur apoiou os alunos na execução de um curta-metragem, intitulado *Música e Preconceito*. A escola apoiou a atividade, liberando os alunos das aulas das outras disciplinas durante o projeto.

Encontro 1. Elaboração do roteiro.

Encontro 2. Decupagem, organização das equipes de filmagem e planejamento.

Encontro 3. Filmagem.

Encontro 4. Filmagem.

Encontro 5. Edição.

Aula 18. Ida à IV Mostra Olhares da Escola, ação do Programa de Alfabetização Audiovisual, para exibição do curta-metragem *Música e Preconceito* realizado na oficina. Na ocasião, os estudantes assistiram ao seu filme e aos filmes de outras duas escolas da Rede Estadual na sala de cinema PF Gastal, seguido de debate com o programador da sala Leonardo Bomfim.

Aula 19. Exibição do curta-metragem *Música e preconceito* dentro da Mostra Pedagógica realizada pela escola Leopolda Barnewitz, atividade de encerramento do ano letivo.

B) Turma T6, EJA juvenil, faixa etária de 15 a 17 anos cursando o último módulo do ensino fundamental, equivalente à 8ª série.

Aula 1. Ida ao cinema, na Sala PF Gastal, em sessão do *VI Festival Escolar de Cinema*, ação do *Programa de Alfabetização Audiovisual*, filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*, de Daniel Ribeiro, 2014.

Aula 2. Debate sobre o filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* e apresentação do plano de ensino e do projeto a ser executado em todas as suas etapas.

Aula 3. Exercício de sensibilização do olhar proposto pelo projeto *Inventar com a Diferença*. Com os alunos divididos em duplas, um dos estudantes mantém os olhos fechados enquanto é guiado pelo outro por cerca de um minuto. Ao final da caminhada, o guia posiciona o colega como se fosse uma câmera e enquadra um motivo, com um quadro de cartolina, pedindo para este abrir os olhos. O olhar deve durar cerca de dez segundos.

Aula 4. Exibição dos primeiros filmes dos Irmãos Lumière.

Aula 5. Exercícios de filmagem *Minutos Lumière*.

Aula 6. Exercícios de filmagem *Minutos Lumière*.

Aula 7. Exibição e debate sobre os exercícios *Minutos Lumière*.

Aula 8. Aula sobre *storyboard*, o antes e o depois do exercício *Minutos Lumière*.

Aula 9. Narrativa fotográfica. Exercício de colocar fotografias em relação para contar uma história. (Este exercício não pode ser retomado por problemas tecnológicos. As fotografias foram tiradas nos celulares dos alunos e não conseguimos transpô-las para o computador da escola.)

Aula 10. Exibição de trechos de filmes pernambucanos. Câmera viajante: *Amarelo Manga*, de Claudio Assis, 2002; *Febre do Rato*, de Claudio Assis, 2011 e *O Som ao Redor*, de Kléber Mendonça, 2012.

Aula 11. Exercícios de filmagem com câmera em movimento, tendo como suportes bicicleta e skate.

Aula 12. Semana de provas do EJA. Auto-avaliação.

Aula 13. Exibição e debate sobre os exercícios de filmagem com câmera em movimento. Exibição de trecho do filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa, 1990.

Aula 14. Exercícios de filmagem *Mostrando o Que está Fora do Quadro*.

Aula 15. Exibição e debate do exercício de filmagem *Mostrando o Que está Fora do Quadro*.

Aula 16. Acompanhamento das filmagens do curta-metragem *Música e Preconceito*, da turma do 8º ano, na Oficina de Introdução à Realização Audiovisual.

Aula 17. Acompanhamento das filmagens do curta-metragem *Música e Preconceito*, da turma do 8º ano, na Oficina de Introdução à Realização Audiovisual.

Aula 18. Ida à IV Mostra Olhares da Escola, ação do Programa de Alfabetização Audiovisual, para exibição do curta-metragem *Música e Preconceito* realizado na oficina. Na ocasião, os estudantes assistiram ao seu filme e aos filmes de outras duas escolas da Rede Estadual na sala de cinema PF Gastal, seguido de debate com o programador da sala Leonardo Bomfim.

Observação: esta turma ficou com duas aulas a menos em consequência da semana de provas do EJA.