

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILEMAR MARIA DE MEDEIROS DA SILVA

**“MINHA ESCOLA É ASSIM...”:
REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE
UM FILME COM CRIANÇAS**

CRICIÚMA, MARÇO DE 2009.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SILEMAR MARIA DE MEDEIROS DA SILVA

**“MINHA ESCOLA É ASSIM...”:
REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE
UM FILME COM CRIANÇAS**

Texto de defesa da dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Celdon Fritzen

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Leite

CRICIÚMA, MARÇO DE 2009.

SILEMAR MARIA DE MEDEIROS DA SILVA

**“MINHA ESCOLA É ASSIM...”:
REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE
UM FILME COM CRIANÇAS**

Texto de defesa da dissertação de Mestrado apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Criciúma, março de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Celdon Fritzen – Doutor em Teoria e História Literária (UNESC)
Orientador

Prof^ª. Maria Isabel Leite – Doutora em Educação (UNESC)
Co-orientadora

Prof^ª. Mônica Fantin – Doutora em Educação (UFSC)

Prof. Gladir da Silva Cabral – Doutor em Língua e Literatura Inglesa (UNESC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S586m Silva, Silemar Maria de Medeiros da.
“Minha escola é assim...”: reflexões sobre a produção de um filme com crianças / Silemar Maria de Medeiros da Silva; orientador: Celdon Fritzen. – Criciúma: Ed. do autor, 2009. 114f. ; 30cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Programa de Pós-Graduação Educação, 2009.

1. Cinema na educação. 2. Ensino audiovisual. 3. Educação. 4. Didática. I. Título.

CDD. 21^a ed. 371.33523

Bibliotecária: Flávia Caroline Cardoso – CRB 14/840
Biblioteca Central Prof. Eurico Back – UNESC

Em memória de meu Pai, que me deixou
marcas, como as que trago do seu caderno
de poesia:

Eu que gostava de cinema
Gostava desta arte
Agora está como eu quero
Da minha vida, ele faz parte.
(João Paes de Medeiros – 1980)

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

Walter Benjamin

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que contribuíram para que esta investigação se fizesse possível, citando em especial as crianças produtoras do filme e ao Luciano Oschelski – a quem as crianças chamam de “cineasta” –, que nos possibilitou trilhar o caminho da produção.

À Rede Pública Municipal de Criciúma, que não só possibilitou o espaço físico para a pesquisa na escola na qual trabalho, como também a licença de seis meses para a elaboração desta escrita.

Agradeço ao meu companheiro Claudionor, pela paciência de me acompanhar neste segundo mestrado, sabendo o que teríamos pela frente com relação ao tempo e à economia familiar – incluo aqui meus dois filhos: Ana Claudia e Vinícius.

Agradeço aos meus professores do Mestrado, ao Professor Gladir, a quem aprendi a admirar e respeitar a cada encontro, nos quais, tínhamos a identidade e a cultura como fio condutor de nossas conversas e por ter aceitado participar da banca avaliadora dessa pesquisa. À Professora Maria Isabel Leite, pelas contribuições que somaram afetividade, cognição e comprometimento, – contribuições estas que, desde 2003, com o nascimento do GEDEST na UNESC, se fizeram presentes.

Aos membros do GEDEST, pela oportunidade do exercício da pesquisa, especialmente, à amiga pesquisadora Ana Maria Cambuzzi, pelas meigas palavras apontando caminhos para a cientificidade.

Agradeço à Virgínia Yunes, pelo nosso envolvimento – o dela, o meu, o de Antônia, de Nathália, dos bolsistas, das escolas – nas Mostras de Cinema da UNESC, pelo seu acreditar, pela sua animação, motivação e comprometimento.

Agradeço aos Professores Mônica Fantin e Celdon Fritzen pelas contribuições na qualificação deste trabalho. Mônica por ter sido como uma bússula que foi dando o norte de um acabamento pertinente. Ao Professor Celdon, que além das contribuições na qualificação, assumiu, a partir daí, o papel de orientador desta investigação.

RESUMO

Esta pesquisa contempla um estudo de caso com 15 alunos do 2º ano do 2º ciclo da E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes, em Criciúma, Santa Catarina, cujo objetivo foi refletir sobre os seus processos de fruição e de produção, em especial por meio da realização de um filme com elas: “*Minha escola é assim...*”. Pensando a relação das crianças com o capital artístico cultural – em particular o cinema –, proponho reflexões sobre a forma como esta relação se reflete na sua compreensão/significação de mundo. A opção pela pesquisa *com* criança faz-se como mais um desafio de quem acredita que aprendemos com elas, muitas vezes, a *desconstruir* o que no mundo adulto está consolidado, como a postura aduocêntrica que tantas vezes temos diante delas; e a falta de credibilidade na figura da criança como produtora de cultura. Como estratégia metodológica, faço o exercício de refletir sobre a possibilidade de contemplar os *espaços de narrativas* – espaços estes em que a intenção maior é de ouvir as crianças. A base teórica elucida as implicações do cinema no campo da educação para melhor pensarmos a relação das crianças com essa arte, na perspectiva da produção de um filme com elas. Proponho desenvolver o conceito e a história do cinema, assim como a sua relação com a educação através do que apontam Benjamin (1975), Almeida (1999 e 2004), Duarte (2002), Fantin (2006a e b), Rodrigues (2002), Napolitano (2003), Bernardet (2004), entre outros. As reflexões foram sendo pontuadas na intenção de compreender aspectos fundamentais do cinema na formação da criança. Entre as conclusões alcançadas, ressalta-se a importância da pesquisa envolvendo crianças como sujeitos ativos e a necessidade de ampliar as formas do diálogo entre cinema e educação para além de seu uso como ilustração de conteúdos escolares.

PALAVRAS – CHAVE: cinema; educação; produção de filme; pesquisa com criança.

ABSTRACT

This research contemplates a study of case with 15 students from the 2° year of the 2° cycle of the E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes, in Criciúma, Santa Catarina, which objective was to reflect about their processes of enjoyment and of production, in special through the accomplishment of a movie with them: “My school is like this...”. Thinking about the relation of the children with the artistic cultural capital - in particular the cinema -, I propose reflections about the way this relation reflects in their understanding/meaning of world. The option for the research with child is faced as one more challenge from whom believes that we learn with them, many times, to deconstruct what in the adult world is consolidated, as an adult focused posture that so many times we have in front of them; and the lack of credibility in the figure of the child as a producer of culture. As methodological strategy, I do the exercise of reflecting about the possibility of contemplating the narratives spaces - spaces in which the greater intention is of listening to the children. The theoretical base clarifies the implications of the cinema in the field of the education for us to think better the relation of the children with this art, in the perspective of the production of a movie with them. I propose to develop the concept and the history of the cinema, and its relation with education through what point Benjamin (1975), Almeida (1999 e 2004), Duarte (2002), Fantin (2006a e b), Rodrigues (2002), Napolitano (2003), Bernardet (2004), among others. The reflections were being put in the intention of understanding fundamentals aspects of the cinema in the formation of the child. Among the achieved conclusions, it's enhanced the importance of the research involving children as active subjects and the need of amplifying the ways of the dialogue between cinema and education beyond its use as illustration of school contents.

KEY - WORDS: cinema; education; movie production; research with child.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Foto 1:** Crianças (Bianca é quem está anotando a fala da estagiária Deise) entrevistando os adultos na escola, ensaiando com a máquina filmadora de papelão. (p. 59)
- Foto 2:** Jamile manuseando uma máquina filmadora Mini-DV (acervo do GEDEST). (p. 59)
- Foto 3:** Momento em que os alunos assistiam ao filme Ponte para Terabitia (diretor Gabor Csupo). (p. 63)
- Foto 4:** Adriely filmando com a orientação de Luciano. (p. 64)
- Foto 5:** Jamile com a filmadora. (p.66)
- Foto 6:** Luciano orientando Jamile na filmando Adriely. (p. 66)
- Foto 7:** Luciano orientando com relação aos planos I. (p. 67)
- Foto 8:** Luciano orientando com relação aos planos II. (p. 67)
- Figuras 1, 2 e 3:** Retiradas do Caderno de Cinema de Adriely. (p. 70)
- Foto 09:** Roberta filmando Adriely. (p. 71)
- Foto 10:** Roberta filmando Adriely com a mediação de Luciano. (p. 71)
- Foto 11:** A presença de Gabriela. (p. 72)
- Foto 12:** Jordan anota no Caderno de Cinema. (p. 73)
- Foto 13:** Experimentando o vento. (p. 74)
- Foto 14:** Nathália acompanha as crianças fora da Oficina. (p. 74)
- Foto 15:** Leonardo com a filmadora. (p. 75)
- Foto 16:** Roberta filmando ao ar livre. (p. 75)
- Foto 17:** Diego olha para a máquina fotográfica. (p.76)
- Foto 18:** Luciano orienta a filmagem ao ar livre. (p.76)
- Foto 19:** Encontro na Oficina. (p.76)
- Foto 20:** A TV e o Travelling na Oficina. (p.76)
- Foto 21:** Jordam filmando. (p. 77)
- Foto 22:** O uso do Caderno de Cinema. (p. 77)
- Foto 23:** Devolutiva do filme. (p.78)
- Foto 24:** Nova captação de voz. (p.78)
- Foto 25:** Debate com o grupo sobre as cenas contempladas no pátio da escola. (p. 88)
- Foto 26:** Sala de aula. (p. 88)
- Foto 27:** Jordam vestido de terno e gravata. (p. 89)
- Foto 28:** A dança de Jéssica. (p. 90)
- Foto 29:** Momento da escrita na escola. (p. 90)
- Foto 30:** Brincadeira de roda. (p. 91)
- Foto 31:** O olhar de Roberta. (p. 91)
- Foto 32:** O Boi-de-mamão. (p. 92)
- Foto 33:** Carol vestida de fada-bruxa. (p. 93)

SUMÁRIO

1. Introdução: O que e como pesquisar?	
1.1 Que história é essa?.....	10
2. Procedimentos teórico/metodológicos.....	16
2.1 Estratégias de pesquisa.....	20
2.2 A pesquisa com criança.....	23
3. Referencial teórico:	
3.1 O que é cinema?.....	26
3.1.1 Um passeio em torno do cinema.....	35
3.2 Cinema e educação.....	45
4. A Pesquisa de Campo:	
4.1 O percurso.....	57
4.2. O lançamento do filme:	
quarenta e nove fotografias sobre sua produção.....	65
4.3 A produção do “roteiro” do filme “Minha escola é assim..”.....	81
4.4. O filme: como ficou?.....	88
5. Um ensaio reflexivo.....	97
6. Referências bibliográficas.....	103
7. Anexos.....	107

1. INTRODUÇÃO: O QUE E COMO PESQUISAR?

1.1 Que história é essa?

Nasci em uma cidade¹ de cor escura, uma terra preta que foi recebendo um colorido gradativo após descobrir que sua riqueza não era apenas o carvão. Uma monocromia que, na década de 1960, ganhava força com a TV e o cinema em preto e branco, que, longe das conquistas tecnológicas de hoje, já provocava o imaginário de crianças e adultos de que desta história participavam.

Cresci vendo a terra preta receber suas casas coloridas, seu comércio e seus carros e ônibus circulando cada vez em maior número. A cidade recebia pessoas de cores e costumes diferentes; somavam-se aos italianos, poloneses e portugueses, outros grupos étnicos. As cores vinham acompanhadas pela inovação tecnológica da TV, que mesmo quando colorida, muitas vezes ainda exibia filmes em preto e branco.

Meu interesse pelo cinema vem de uma infância que dialoga com a professora que sou, marcada, também, por uma admiração pela pedagogia de Paulo Freire, que me possibilita compreender-me como “professora inacabada”. As coloridas lembranças de minha infância são também contempladas com a figura de meu pai, que além de mineiro, foi durante um bom tempo projetorista, passando filmes nas escolas, nos centros comunitários, em salões de igrejas e nos clubes da cidade. Homem simples, trabalhador que deixou em mim marcas que encontram eco nas leituras que faço – entre elas, a práxis libertadora de Freire que, para Zitkoski (2006, p. 38), “deve ser concebida como um processo histórico-cultural orientado para a realização da utopia de sociedade livre e humanizada”.

No final da década de 1950, meu pai fez um curso de radiotécnico por correspondência e logo atuava em uma oficina de fundo de quintal consertando rádios e os poucos materiais elétricos que existiam. No início da década de 1960, algumas freiras de

¹ Cidade de Criciúma, fundada em 1880, conhecida no passado como “Capital do Carvão”, localizada no Sul de Santa Catarina.

uma escola local solicitaram-lhe o conserto de um projetor de cinema, e em troca pelo conserto, meu pai poderia passar filmes nos finais de semana, e cobrar por eles. Meu nascimento, não apenas biológico, é marcado pelo período em que esses filmes estavam sendo exibidos – falo de um nascimento para o mundo, das descobertas que faço já desde muito pequena sobre diferentes costumes que eram estampados nas telas cobertas pelas imagens do projetor. Faziam-se salas lotadas – lembro-me que, mesmo pequena, auxiliava na organização das cadeiras de palha e me via ali trocando gargalhadas com uma platéia que se divertia com a figura do *Mazzarope*, a quem trago como ícone do cinema brasileiro daquela época. Mas os campeões de bilheteria eram mesmo os filmes do *Tarzan*, os faroestes americanos e mais tarde o *King-Kong*.

Trago comigo essa criança que, enquanto assistia às transformações do espaço, as evoluções tecnológicas e todas as mudanças ocorridas, foi se modificando também, num espaço que ajudou a (re)construir. Tomo esta fala para melhor explicitar a concepção de infância que defendo na presente pesquisa com infância/criança – enquanto falo da relação das crianças com o cinema –, compreendendo-a como um sujeito histórico e social, um sujeito ativo que produz cultura e é produzido por ela. Infância é tomada aqui como categoria social da criança, e quando falo criança, digo do sujeito que tem sua faixa etária contemplada entre zero e doze anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que aponta seus “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Art. 4º da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).

Lembro-me dos momentos em que, alimentada por um repertório, exibido ainda em preto e branco, me via reproduzindo cenas, brincando de representar os personagens, na tentativa de compreender, entre outras coisas, como aquela figura passaria pela luz e alcançaria a tela gigante. Também, escondida atrás do sofá da sala, brincava de *bang-bang* com meu irmão e, ainda, imitava os passos do Chaplin. Fiz muito disso quando pequena. Situado nessas experiências o meu interesse pelo cinema como algo que traz uma relação com a infância e com a educação.

Venho trabalhando com crianças e adolescentes desde a década de 1980. Atuei como coordenadora pedagógica e trabalho com formação de professores de arte e Oficina de Artes com crianças desde 1993. Como professora na Universidade do Extremo Sul

Catarinense – UNESCO, tenho trabalhado nos cursos de Pedagogia, História, Arquitetura e Artes Visuais. Mas é do lugar de pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética – GEDEST, que efetivou/implementou, em 2005, um projeto chamado Central de Cinema,² que proponho uma maior reflexão sobre o cinema/educação; é dessa reflexão que surge uma proposta de investigação para entrar no Curso de Mestrado em Educação da UNESCO. Este desejo, venho alimentando faz algum tempo, desde que conclui, em 2004, um Curso de Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.³ Dele, trago como tema reflexões sobre a arte na formação do sujeito – quanto mais vou me inteirando deste tema, mais questões são levantadas –, e percebo mudanças constantes com relação ao próprio conceito de arte, assim como muda seu papel dentro e fora da escola. No atual Programa de mestrado, encontro eco com as questões que me inquietam. Então, ainda sobre a arte na formação do sujeito, opto por pesquisar, em específico, sobre o cinema. O gosto pelo cinema é algo construído e amplia nossos olhares sobre tantas coisas que mal podemos imaginar, e é do papel de professora de Artes que venho alimentando reflexões sobre a relação cinema/criança/educação. Mas, por que o cinema?

Remeto-me às minhas experiências com o cinema, compreendendo-as nas suas múltiplas linguagens, tendo a fantasia, o sonho e a imaginação como temperos fortes na constituição do meu eu/sujeito. Reconheço na figura de meu pai, um educador, que mesmo sem a formação da academia, carregava consigo a sensibilidade e o compromisso com uma entrega total àquilo que decidia fazer; um envolvimento carregado de sentimento, desejo e comprometimento com o conhecer e o fazer, ou seja, o *experienciar* como algo que fica marcado no sujeito que se arrisca. É na perspectiva do *experienciar*, do risco, da marca, do inusitado, que busco um olhar para a relação da criança com o cinema.

Neste sentido, como professora de Artes, fico também pensando nas crianças de nossas escolas e me pergunto: Qual a relação que essas crianças têm com o cinema? Como elas o fruem? Elas também poderiam produzir um filme? Como? É possível pensar a relação cinema/educação sem a “pedagogização” do cinema? É possível criar espaço para o

² No final de 2005, a UNESCO aprovou o Projeto “**Central de Cinema**”, que deriva de um outro chamado “**Central Universitária de Imagem e Movimento**”, também aprovado pela UNESCO em 2004.

³ A opção pelo segundo mestrado é porque o da UDESC não foi recomendado pela CAPES.

cinema na escola sem reduzi-lo a conteúdos pedagógicos? É possível propor a elaboração de um filme dando à criança o protagonismo do processo, desde seu roteiro? Assim, trago para cena a figura da criança, propondo-me a falar sobre educação e cinema, entendendo este último como uma linguagem da arte (STAM, 2006) que educa enquanto encanta, amedronta ou desaponta, porque tem consigo uma poética própria que fala de si, do mundo, do outro e de nós mesmos, porque fala conosco.

Os **objetivos** desta pesquisa passam, então, por refletir sobre os processos de fruição e de produção de um filme com as crianças; sua relação com o capital artístico cultural, em particular o cinema, e de que forma essa relação se reflete na sua compreensão/significação de mundo.

Onde pesquisar e **com quem**? Essa pergunta surge no próprio percurso do meu trabalho enquanto professora/pesquisadora, uma vez que fazendo parte do Projeto Central de Cinema falo das diferentes possibilidades de aproximar o cinema das escolas. Atuo como professora de Artes em uma escola da Rede Pública Municipal de Criciúma e em 2006, ao realizarmos a I Mostra de Cinema⁴ na UNESC, essa escola se fez presente com todos os seus alunos e professores. Logo após a participação da escola na Mostra de Cinema, surgiu, em uma reunião pedagógica, a idéia de desenvolver um projeto chamado *Cinema e Educação*. No dia de encerramento da Mostra, depois de um debate com dois convidados sobre produção cinematográfica, falei para um deles sobre o desejo da equipe pedagógica de trabalhar tal projeto na escola. Como o debate de encerramento girou em torno da produção, ousei dizer que nosso sonho seria produzir um filme com as crianças. Em março de 2008, o encerramento da III Mostra de Cinema da UNESC foi com o filme: “Minha escola é assim...”, feito pelas crianças dessa escola. A presente pesquisa gira em torno da investigação dessa história, em particular sobre a produção deste filme, que aconteceu no período de agosto a novembro de 2007, com uma turma de 15 alunos do 2º ano do 2º ciclo⁵.

Quais crianças foram ouvidas? Faço opção pelas crianças que produziram o filme “Minha escola é assim...”, alunos(as) da E.M.E.I.E.F.⁶ Prof. Moacyr Jardim de Menezes.

⁴ A “**I Mostra de Cinema na UNESC**” foi uma iniciativa do Projeto “Central de Cinema”, ligado ao Programa de Extensão e Ação Comunitária da UNESC. Ocorreu durante três dias seguidos, do dia 30 de outubro ao dia 1 de novembro de 2006.

⁵ A turma do 2º ano do 2º ciclo dessa escola é formada por alunos de idade entre 10 e 12 anos.

⁶ E.M.E.I.E.F. – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Além de ouvir as crianças, proponho uma análise crítica dos registros feitos no processo de elaboração e execução do filme. A opção pela pesquisa *com* criança faz-se como mais um desafio de quem acredita que aprendemos com elas, muitas vezes, a *desconstruir* o que no mundo adulto está consolidado, como a postura adultocêntrica que tantas vezes temos diante delas; e a falta de credibilidade na figura da criança como produtora de cultura.

Esta trama que remete à relação adulto/criança/cinema e educação se consubstancia na base da investigação aqui trazida que acaba por configurar-se com um **estudo de caso**, e se apresenta como sendo “a análise profunda de uma unidade de estudo” (NEVES, 1996, p. 4), o qual pode ser um exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular, e que, neste caso, é o processo de produção do filme “Minha escola é assim...”.

Como estratégia metodológica, faço opção pelos *espaços de narrativas*, em que a intenção maior é de ouvir as crianças, como algo que não é único nesse processo, porém de real importância, uma vez que o compreendo nas suas possibilidades de produção de sentido.

A presente investigação se desenvolve em **quatro capítulos**. O **primeiro** trata da introdução da pesquisa e traz para a cena uma história pessoal que mergulha no tema proposto, com indicações que pretendem revelar o percurso a ser trilhado, qual seja: refletir sobre os processos de fruição e de produção de um filme com as crianças. O **segundo** consiste em uma base teórica, que parte do próprio conceito de pesquisa trazido por Zamboni (2001), Triviños (1987) e Demo (2000), para pontuar os procedimentos teórico/metodológicos necessários. Trata, ainda, das implicações do cinema no campo da educação com Duarte (2002) e Fantin (2006a e b) para melhor pensar a relação das crianças com o cinema, propriamente dito, justificando o *espaço de narrativa* (LEITE, 2006) como estratégia de pesquisa. Toma como referência alguns teóricos, como Demartini (2002), Algebaile (1996), Jobim e Souza (1996), Anderson (1978), entre outros, para melhor definir a pesquisa com criança, enquanto fala *com* elas e de suas possíveis relações – de fruição e produção – com o capital cultural, em específico o cinema. Esta questão vai surgir com melhor propriedade no **capítulo 3**, que chamo de “Referencial teórico”, pois é nele que se desenvolve o conceito e a história do cinema, assim como a sua relação com a educação, o que aqui fica em evidência. Esta análise desenvolveu-se através do que apontam Benjamin

(1975), Almeida (1999 e 2004), Duarte (2002), Stam (2006), Fantin (2006a/b), Rodrigues (2002), Napolitano (2003), Bernardet (2004), Xavier (2005 e 2008), entre outros. As reflexões foram sendo pontuadas na intenção de compreender aspectos fundamentais do cinema na formação do sujeito/criança, que é de quem, ou melhor, *com quem* falo. O **quarto** capítulo chamo de “Pesquisa de campo” – ele visa a revelar como foi estabelecida a relação com as crianças que produziram o filme “Minha escola é assim...”, dando ênfase ao processo de sua produção. Foram coletados materiais que evidenciam esta produção, tomados aqui como informações a serem analisadas tendo em vista a produção de sentidos deste material.

Um ensaio reflexivo: não chamo de mais um capítulo, uma vez que se configura como um quinto momento e trata-se de **um juntar de peças**, de pensar sobre o que foi dito (e não dito), documentado e vivenciado e ver de que forma esta pesquisa pode contribuir para que possamos desacomodar olhares sobre a relação de meninos e meninas com o cinema e a educação – até porque entendo que há muito ainda para ser percorrido.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO/METODOLÓGICOS

Definir conhecimento científico supõe o ponto de vista de quem define. Tanto é assim que, dependendo da metodologia científica em jogo – positivista, dialética, alternativa, moderna, pós-moderna –, obtemos resultados muito diferentes, por vezes irreconciliáveis.

DEMO⁷

A presente investigação parte do entendimento da pesquisa como “busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano” (ZAMBONI, 2001, p. 43), o que nos faz pensar em um método ligado – segundo o autor – a um tipo lógico e racional de pensamento. Para falar da metodologia de pesquisa, é a partir de Triviños (1987) que busco a própria disciplina teórica, evitando o ecletismo. O autor procura sistematizar os conceitos fundamentais das principais correntes do pensamento contemporâneo enquanto fala da pesquisa em Ciências Sociais e a Educação. Opta pelo esclarecimento das três linhas de idéias: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.

A partir do que o autor defende enquanto fenomenologia, ou seja, que ela representa uma tendência dentro do idealismo filosófico (o idealismo subjetivo) e sua idéia fundamental, básica que vem do termo *intencionalidade*. “Esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito” (TRIVIÑOS, 1987, p. 42-43). Ou ainda, “não é possível nenhum tipo de conhecimento se o entendimento não se sente atraído por algo, concretamente por um objeto” (p. 45). Encontro, a partir daí, um caminho teórico/metodológico para pensar esta proposta.

O autor questiona, assim, os conhecimentos do positivismo, dando ênfase à importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, enquanto faz a pergunta: O que é fenomenologia? E remete a Merleau-Ponty para responder:

A fenomenologia é o estudo das *essências*, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia

⁷ DEMO, 2000, p. 13.

que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *'facticidade'*. É uma filosofia *transcendental* que coloca em *'suspensão'*, para compreendê-las, as afirmações de atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre 'ai', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. (apud: TRIVIÑOS, 1987, p. 43).

Nesse estudo das essências, Triviños coloca em questionamento os pressupostos considerados pelo positivismo como naturais e óbvios, em específico na pesquisa educacional. Eleva a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, especialmente nos estudos de sala de aula. Quanto ao Marxismo, o autor aponta o materialismo dialético como sua base filosófica e afirma que ele – o materialismo dialético – “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (idem, p. 51).

No caminho da relação cinema, educação e infância, encontro-me com questões culturais que precisam ser analisadas, descritas e, possivelmente, (re)significadas, pesquisando com as crianças e não falando delas, apenas; tomando a cultura como um fenômeno social. Dentro das sugestões de Triviños, “a natureza dos métodos e das técnicas para o estudo do fenômeno depende, principalmente, das características do conteúdo do mesmo” (ibidem, p. 74).

Como professora/pesquisadora de Artes, venho assumindo, constantemente, o desafio diante da tradição ocidental do que é considerado pesquisa. Falo de uma tradição que muitas vezes contempla com mais segurança a ciência racionalista, como afirma Demo:

dentro da tradição ocidental, em particular da dita racionalista, ciência é procedimento frontalmente diferente de outras formas de conhecer, universal, superior e definitivo, tendencialmente voltado para as 'ciências exatas e naturais', donde também segue o despreço por outras culturas e seus modos de conhecer. Embora mantenhamos o termo ciência nas áreas sociais e humanas, persiste a expectativa de que seu uso mais correto ocorre apenas nos ramos que possibilitam utilização concentrada de procedimentos matemáticos e empíricos, que seriam, ademais, garantias de objetividade e neutralidade. Nesse caso, ciência e tecnologia formam dupla inseparável e imbatível, representando possivelmente a identidade cultural mais forte da história ocidental. (NAISBITT *apud* DEMO, 2000, p.19).

A partir do entendimento de que o conhecimento científico é apenas uma espécie de conhecimento e que a pesquisa científica pode e deve abarcar outras espécies de conhecimento, como o artístico, por exemplo, é que compreendo a pesquisa tanto como um procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento, parafraseando o próprio Demo. Do ponto de vista dialético, o autor afirma que “conhecimento científico encontra seu distintivo maior na paixão pelo questionamento, alimentado pela dúvida metódica” (DEMO, 2000, p. 25). Neste contexto, proponho um diálogo constante entre a ciência e a arte, na busca de uma cientificidade que possibilite maior e melhor compreensão do sujeito – criança –, dos seus direitos, em específico o direito ao acesso ao patrimônio artístico cultural na sua formação como um todo.

Encontro na perspectiva qualitativa um caminho que contempla o desafio que temos de, segundo Demo (2000, p. 151), “buscar modos de captação que sejam congruentes com as marcas da qualidade, como por exemplo, sua dinâmica mais flexível, subjetiva, intensa, ideológica, profunda, provisória”. Até porque a pesquisa qualitativa, mesmo direcionada, não busca enumerar ou medir, ou seja, seu interesse é mais amplo. E é pela natureza do fenômeno aqui analisado, que entendo o estudo de caso como o procedimento metodológico mais pertinente.

Para Zamboni (2001, p. 52), “o problema só existe dentro do quadro teórico em que se projeta a pesquisa, quer se tenha consciência deste fato ou não”. Tratar de reflexões sobre o cinema na educação a partir da fala das crianças – e/ou dos materiais coletados – não bastaria para que pudéssemos ter a cientificidade necessária: o diálogo com um corpo teórico pertinente é exigido.

Tratando da relação cinema e educação, parto da proposta de Duarte quando diz que “conhecer os sistemas significadores de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes” (2002, p. 38). Jorge Coli, no livro **O que é arte** (1990), aponta que “os objetos artísticos encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela” (p. 118). Quando

falamos de filmes, nós os entendemos como objetos artísticos, porém tomo consciência do risco que envolve uma outra questão, a da autoria, pois segundo Fantin (2006b, p. 105):

Considerar o cinema como arte pode significar a entrada num terreno movediço que além da discussão “o que é arte” envolve também uma questão fundamental para a cultura moderna: o conceito de autoria. Se nas “artes tradicionais” as obras têm uma autoria definida indicada pela assinatura do pintor, do escritor, do compositor, no cinema é diferente. Apesar de a concepção ou direção virem assinadas por um diretor, este autor é um entre outros profissionais criadores imprescindíveis à realização do filme. Diante disso, considerar o cinema como arte implica problematizar e atualizar o conceito de autoria individual.

A autora (2006a), para falar do cinema enquanto linguagem da arte, fala primeiro de Mídia-Educação, trazendo reflexões sobre como os educadores podem ajudar a tornar mais crítica e ao mesmo tempo criativa a experiência das crianças com as mídias, alegando que “o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos deve ser discutido na escola” (p. 26). Seu recorte aponta para o cinema alicerçando as bases de uma educação para a cidadania, ou seja:

a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamento e sentimento (idem, p. 103) (...). E é nessa rede de saberes que o cinema como instrumento e objeto da ação pedagógica pode atuar na construção da experiência da significação. (idem, p. 108)

Pensando as crianças em específico, qual a relação delas com o cinema? Qual o repertório de filmes que elas trazem? Quais os filmes que as nutrem culturalmente? Como se dá esta relação dialética criança, cinema e educação?⁸ Quais suas opções? Qual o papel da escola nesta relação da criança com o cinema? Estas são questões que – elucidadas ou não – vão dando norte para a presente investigação, para tanto se faz necessário definir as estratégias de pesquisa a que teremos como caminho.

⁸ Quando falo em educação, cito a educação como um todo e não a meramente escolar, compreendendo todos os espaços de cultura (como o cinema, por exemplo): espaços de educação.

2.1 Estratégias de pesquisa

Quando trago o desafio de refletir sobre o cinema e a educação nesta pesquisa, assumo um olhar a partir da experiência das crianças com a produção do filme “Minha escola é assim...”. Para tanto, proponho a criação de *espaços de narrativas*, que “são espaços de criação de sentidos, espaços de troca e produção de conhecimento, cujas bases alicerçam-se sobre a utilização imprevista, a espontaneidade, a imaginação criativa” (LEITE, 2006, p. 2). O espaço da Oficina⁹ fez-se em *espaço de narrativa*, pois eram encontros que propiciavam, além da mediação dos profissionais ali envolvidos,¹⁰ um momento de troca e produção de conhecimentos a partir da participação espontânea e criativa das crianças. A maioria dos encontros foi fotografada.

Além do espaço da Oficina, outro espaço contemplado foi na III Mostra de Cinema da UNESCO, momento em que acontece o lançamento do filme aqui analisado, havendo, inclusive, a intenção de um debate com as crianças produtoras do filme, que acabaram sendo convidadas a vir a outro encontro, informal, para falarem do seu processo de produção. Este último configurou-se como mais um *espaço de narrativa*, que aconteceu um dia depois do lançamento do filme, sendo também filmado, gravado e transcrito.

A opção por escrever a partir da produção das crianças foi algo construído no percurso da pesquisa. A primeira intenção, quando iniciei esta investigação, estava focada na formação do professor de Artes e sua relação com o sujeito criança, a partir, é claro, do tema cinema e educação. Esse tema atraiu outras pesquisas para a escola e as coisas foram tomando outro direcionamento. Com o envolvimento, em especial, de Nathália¹¹ e de Luciano,¹² fiz opção por problematizar questões a partir de suas experiências, que aconteceram em 2007, último ano que as crianças estudam na escola, pois concluíram o

⁹ Quando falo do espaço da Oficina remeto-me a Oficina de Artes da E.M.E.I.E.F. Professor Moacyr Jardim de Menezes – local onde aconteceu grande parte desta pesquisa.

¹⁰ Sobre os profissionais ali envolvidos, éramos em três pessoas: eu – professora da Oficina; Nathália Neves Aquino – aluna-pesquisadora de um Projeto de Iniciação Científica/UNESC; e Luciano de Carvalho Oschelski, aluno do curso de pós-graduação *lato sensu* em Artes Visuais /UNESC, que, também, propõe às crianças a produção.

¹¹ Nathália Aquino – desenvolveu, no espaço da Oficina, uma pesquisa de iniciação científica, na qual propõe as crianças a produção de um filme com uma animação a partir da elaboração de roteiro e uma série de desenhos para a representação do cenário e dos seus respectivos personagens.

¹² Luciano Oschelski – sua pesquisa envolveu a produção do filme “Minha escola é assim...” no espaço da Oficina.

ciclo de ensino ali oferecido. Dei foco maior para o filme “Minha escola é assim...”, assumindo o papel de co-orientadora, tanto na pesquisa de Nathália, quanto na de Luciano. Em encontros eram semanais, ficamos o segundo semestre de 2007 envoltos com esta proposta. Nathália chega no início do semestre e os encontros com Luciano aconteceram nos últimos 3 meses.

O material coletado para análise compreende 49 fotos apresentadas no lançamento do filme. Sobre o registro fotográfico, “a intenção não é mostrar o que a criança faz, mas como ela o faz”, como diz Leite (2004a, p. 29). A autora defende que a fotografia é uma possibilidade de congelar um momento vivido, de eternizá-lo (idem).

Outro material a ser analisado é uma filmagem (e sua transcrição) de 43 minutos e 38 segundos, realizada no dia do lançamento do filme; e, também, outra filmagem de 26 minutos (igualmente transcrita), que revela a conversa informal com as crianças um dia depois do lançamento, visto que no primeiro dia não se sentiram à vontade para compartilhar, com a platéia mais ampla, suas experiências. Diferentemente, no momento em que estávamos apenas elas¹³ e eu, se sentiram à vontade para falar.

Analisarei, ainda, o registro que as crianças fizeram em seus cadernos – chamados *Cadernos de Cinema* –, nos quais elas trazem um pouco das questões técnicas ensinadas. O “roteiro”¹⁴ e o filme propriamente dito também serão analisados, uma vez que os entendo como uma produção cultural das crianças que, “ao produzir cultura, ao deixar suas marcas, falar de si e do outro, reescrevem a história, e a história reescrita será sempre uma outra, diferente, pessoal, com significação própria” (LEITE, 2004a, p. 34). Ainda os depoimentos de alguns adultos que acompanharam esse processo no dia do lançamento do filme serão analisados, uma vez que eles autorizaram o uso do material. Depois de transcritos, foram feitas as *devolutivas*, isto é, cada um recebeu as transcrições a fim de ver se concordavam, ou se queriam alterar alguma fala antes de esta ser usada neste texto.

As autorizações¹⁵ para uso dos nomes das crianças, bem como das imagens, desenhos, escritas e falas das crianças foram pedidas primeiramente a elas: explicou-se o

¹³ O número de crianças que participam dessa conversa é menor do que esperado, em função da dificuldade de reuni-las uma vez que alguns já não moram mais nas proximidades da escola como no ano anterior, entre outras dificuldades. Apesar de ter conseguido convidar 10, das 15 crianças, para irem à minha casa, apenas 5 compareceram; e uma delas saiu logo que chegou, pois houve uma briga entre duas crianças e, antes mesmo que eu pudesse intervir, Vinícius foi embora.

¹⁴ O que se mostra como “roteiro” aqui tratado refere-se ao texto produzido com crianças para a elaboração do documentário. Sobre esse assunto veremos melhor explicitado na nota de rodapé 44, na página 57.

¹⁵ Modelo em anexo.

que se pretendia fazer e, depois do “de acordo” dos meninos e meninas, solicitou-se também a autorização da direção da escola, assim como a ajuda da auxiliar de direção para encaminhar aos pais a solicitação de suas autorizações. Como esta pesquisa aqui relatada foi feita em diferentes etapas,¹⁶ são as crianças mesmo que advertem que podemos usar as mesmas autorizações para os diferentes momentos. Foi então que modificamos o texto delas e, a partir de uma conversa com o grupo de alunos, decidimos encaminhar outro papel, solicitando aos pais que autorizassem a participação das crianças para o todo do trabalho, após, é claro, a compreensão e autorização das próprias crianças, evidenciando o seu direito de desistir se desejassem. Esse fato ficou tão claro, que tivemos no percurso das filmagens algumas discussões entre as crianças e a fala de quem afirmava: – *Pode tirar o meu nome daí, pode tirar a minha imagem também. Se não tirar processo todo mundo!* Essa fala me preocupou no início, no sentido de eu não saber como lidar com ela. Contudo, como ela vinha de uma mesma criança, e se repetia eventualmente, procurei não fazer referência a ela, uma vez que a mesma criança voltava atrás com igual facilidade com que atribuía tal afirmação.

Fui pessoalmente na casa de cada criança solicitar a autorização dos seus pais, uma vez que no ano de 2008 eu não tinha mais esses meninos e meninas como meus alunos e quando me encontro com o pai de quem dizia que ia *nos processar*, ele admite que o filho mostrava-se feliz por fazer parte desse processo e que constantemente relatava a produção do filme que estávamos vivenciando.

É desse jogo de significações que pretendo falar; é a partir dos ‘rastros’ ou das ‘pegadas’, como diz Leite (2004a), que partilho minhas questões. Sendo assim, o material que foi coletado será por mim analisado adiante para melhor compreender a relação da criança com o cinema, em específico como ela frui e produz a partir dessa fruição, tomando aqui a vivência com a produção do filme “Minha escola é assim...”.

¹⁶ Os detalhamentos de campo são feitos mais adiante, no capítulo 4 deste texto.

2.2 A pesquisa *com*crianças

Venho, então, procurando melhor compreender os sentidos/significados que as crianças dão às coisas, em particular ao cinema. No texto “Infância, Pesquisa e Relatos Oraís” (2002), Zeila de Brito Demartini aborda questões que cercam relatos *sobre* as crianças e os relatos *de* crianças. Nesta pesquisa, proponho-me falar *com* as crianças, dialogar com elas, exercitar o *apreender a ouvi-las*. Para tanto, aponto um diálogo com diferentes autores que abordam temas pertinentes e se fazem presentes na justificativa deste *enredo*, além, é claro, de uma conversa com as crianças sobre a possibilidade de desenvolvermos um projeto de pesquisa no qual as compreendo como sujeitos, acordando seus desejos de participar, ou não, e seu direito de desistir se necessário ou desejado for.

Reconhecer a criança como autora é dialogar com suas falas, incluindo suas críticas, suas observações. Maria Angélica Algebaile, no texto “Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública” (1996), apresenta a concepção de linguagem em Bakhtin e afirma que “a unidade do mundo é na concepção de Bakhtin, polifônica”¹⁷ (p. 125). Aponta a necessidade de o professor estar atento ao discurso do aluno e propõe que venhamos a reavaliar nossa prática baseando-a na compreensão da própria criança, na sua lógica, no seu discurso. O que proponho é melhor perceber como a criança compreende o cinema, sob que ótica o cinema lhe cativa e suas possíveis interferências na formação desses sujeitos/criança como um todo, para que possamos, assim, refletir sobre uma relação mais ampla e significativa entre criança, cinema e educação.

O desafio maior é a pesquisa *com* criança, tomando suas falas sobre cinema, suas produções e seus gestos na busca de interagir com elas para melhor compreendê-las nas suas formas de pensar, no conjunto de propriedades que as caracteriza e caracteriza sua compreensão de mundo.

Quando optei pela investigação *com* criança, tinha uma primeira questão, qual seja: Como estabelecer a relação com a criança como sujeito da pesquisa? A concepção de

¹⁷ Sobre Bakhtin e a polifonia, Algebaile (1996, p. 125) diz que “a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Esse tema central assume diversos nomes: poliglossia, heteroglossia e polifonia. Todos os termos estão associados à comunicação por meio da diferença, tanto entre pessoas como entre textos ou grupos sociais”.

infância que contemplo compreende a criança como um sujeito ativo que produz cultura e é produzido por ela. Busco em Jobim e Souza o próprio conceito de sujeito, que “é se colocar como autor das transformações sociais” (1996, p. 47). É com esse autor sujeito/criança que me proponho a dialogar juntamente com teóricos que vêm discutindo questões que cercam o tema. Além de Jobim e Souza, trago um diálogo com Kramer e Leite (2005), falando de infância e produção cultural; Quinteiro (2002), quando discute alguns aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa com a infância; Anderson (1978), contemplando questões que surgem para quem faz pesquisa com crianças, entre outros, justificando este tipo de investigação com crianças como possibilidade, sem, é claro, a pretensão de esgotar o tema, pela sua própria complexidade.

A produção do filme “Minha escola é assim...” aconteceu na E.M.E.I.E.F. Professor Moacyr Jardim de Menezes,¹⁸ local em que trabalho 20 horas semanais como professora de Artes, o que revela minha integração com as crianças não só nos horários em que produziam o filme. A proposta de fazer o filme com elas surgiu juntamente com um convite a elas para que se fizessem também pesquisadoras; mas, como desenvolver a pesquisa *com* as crianças, entendendo-as como pesquisadoras?

Priscila Anderson (1978) trata de crianças como pesquisadoras, distinguindo três maneiras possíveis: primeiro são os projetos cotidianos que fazem na escola; segundo: mais comum, as crianças são envolvidas em pesquisa em projetos criados e conduzidos por adultos; e a terceira é a pesquisa iniciada e dirigida principalmente por crianças e adolescentes. Talvez tenhamos outras maneiras além dessas três. Quando iniciei esta pesquisa, pensava em contemplar a terceira maneira citada por Priscila, ou seja, a pesquisa dirigida pelas crianças, porém o projeto foi criado e conduzido por adultos (não apenas por mim, uma vez que tivemos outros professores e pesquisadores envolvidos).

Com o envolvimento da produção do filme, sugiro uma investigação com crianças que dialogue com elas, que lhes dê ouvidos e interaja com elas em suas descobertas, pois teríamos aí um outro estágio do processo de pesquisa em que as crianças podem ser

¹⁸ Esta escola faz parte das cerca de 70 escolas da Rede Municipal de Educação do Município de Criciúma – SC. Uma cidade com mais de 170 mil habitantes, localizada, via BR-101 e SC-444, a 195 Km ao sul de Florianópolis e, via BR-280 e BR-101, a 291 Km ao norte de Porto Alegre. Trata-se de uma escola organizada por ciclo de formação, atendendo crianças até o segundo ano do segundo ciclo. Composta por quatro salas de aulas – inclui também um espaço para Oficina de Artes, Laboratório de Aprendizagem e Biblioteca –, trabalha, em média, com 70 crianças por turno (matutino e vespertino).

envolvidas como atores, seu nível de participação poderia ser um outro que fosse além do puro envolvimento pelo adulto, um nível em que a fala da criança fizesse a diferença.

Esta investigação, repleta de utopias, teve uma situação real que acabou por ser proposta por adulto e conduzida por adulto, embora tenha nela o desejo e o comprometimento de dialogar com as crianças, respeitando sua autoria e autonomia. Compreendo esta pesquisa, assim, na situação que a autora chama de *a mais comum*.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Pela centralidade do tema *cinema* nesta dissertação, opto, neste capítulo, por desenvolver o conceito de cinema, sua história e, em seguida, discutir a relação entre cinema e educação.

3.1 O que é cinema?

Uma coisa é assistir a um filme, outra é ir ao cinema. Cinema tem cheiro de pipoca, tem roupa nova e gente diferente. Cinema tem filme também. Com uma proposta de falar de cinema e educação, costuro um dizer sobre cinema, sem considerá-lo como uma produção da pedagogia ou da didática; falo a partir de um exercício constante da não-“escolarização” dessa linguagem da arte.

O que é cinema? O que é o filme, propriamente dito? Cinema é arte?

Para Armindo Machado (2008), “a arte sempre foi produzida com os meios de seu tempo” (p. 9), e atualmente os meios utilizados para a produção de arte têm sofrido mudanças significativas num curto espaço de tempo – a considerar “o fato de que, em meios despontados no século XX, como o cinema por exemplo, os produtos de criação artística e da produção midiática não são mais tão facilmente distinguidos com clareza” (idem p. 23). Para o autor, “ainda hoje, em certos meios intelectuais, há uma controvérsia sobre se o cinema seria uma arte ou um meio de comunicação de massa. Ora, ele é as duas coisas ao mesmo tempo, se não for ainda outras mais” (idem).

Trata-se de uma discussão complexa, que provocou/provoca muitos teóricos. Arnheim (*apud* STAM, 2006, p. 84) revela que, “enquanto procuravam definir exatamente de que espécie era a arte cinematográfica, Duhamel¹⁹ negava categoricamente que o cinema fosse arte”.

¹⁹ Georges Duhamel, conservador francês que em 1931 afirmou, em seu livro **América, the menace: Scenes from the life of the future**, que “o cinema por vezes me emocionou e divertiui, mas jamais me instigou a ser melhor do que sou. Não é uma forma de arte. Não é arte (*apud* STAM, 2006, p. 84).

Nossa relação com o cinema tem uma história que parte do próprio sentido etimológico da palavra, pois, segundo Stam (op.cit. p.37)

Na verdade, os sentidos etimológicos das designações com que foi originalmente batizado o cinema apontam já para diversas maneiras de ‘visualizá-lo’ e até mesmo antecipam as teorias posteriores. ‘Biograph’ e ‘animatógrafo’ enfatizam o registro da vida em si (uma corrente bastante forte, mais tarde, nos escritos de Bazin e Kracauer). ‘Vitascope’ e ‘Bioscope’ enfatizam o *olhar* sobre a vida, portanto, deslocam a ênfase do registro da vida para o espectador e a escopofilia (o desejo de olhar), uma preocupação dos teóricos psicanalíticos dos anos 70. ‘Cronofotógrafo’ enfatiza a escritura do tempo (e da luz), prefigurando, assim, a ênfase deluziana (bergsoniana) sobre a ‘imagem-tempo’, ao passo que ‘cinetoscópio’, mais uma vez antecipando Deleuze, enfatiza a observação visual do movimento. ‘Scenarograph’ enfatiza o registro de histórias ou cenas, chamando atenção tanto para o cenário como para as histórias que nele se passam, implicitamente privilegiando, dessa forma, o cinema narrativo. ‘Cinematógrafo’, e logo depois ‘cinema’ chamam a atenção para a transcrição do movimento.

O autor, ao escrever sobre a essência do cinema (STAM, 2006, p. 49-53) vai pontuando sobre o que dizem alguns teóricos e cineastas no decorrer do tempo – Jean Epstein, Vachel Lindsay, Abel Gance, Leopold Survage, Rudolf Arnheim, entre outros – sobre a relação do cinema com a arte, ou a reivindicação do cinema enquanto arte. Afirma que “muitos dos teóricos da época, apesar de suas múltiplas diferenças, preocupavam-se com o estatuto e a natureza essencial do cinema como arte” (p. 50). O cinema, portanto, é uma das linguagens da arte que, assim como outras tantas, requer a figura do observador. Mas qual a relação desse observador com o objeto artístico que vislumbra? Quando ele vai ao cinema, o que acontece na sala de projeção?

Para Xavier (2008, p. 10), “a estrutura do filme – entendida como configuração objetiva de imagem e som organizados de um certo modo – tem afinidades diretas com estruturas próprias ao campo da subjetividade”. Há uma relação direta com o observador no momento em que contempla a obra, porque vai, segundo o autor: “reproduzindo, atualizando determinados processos e operações mentais, o cinema se torna experiência inteligível e, ao mesmo tempo, vai ao encontro de uma demanda afetiva que o espectador traz consigo” (idem).

Mas de que cinema estamos falando? Opto por falar de cinema, neste momento, a partir do que Almeida (2004, p. 6) chama de *cinema comercial* enquanto uma produção da

cultura, ou seja: “uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal” (idem, p. 8).

O autor fala do cinema como “imagens iluminadas em movimentos no tempo (...), feito de imagens que se materializam numa tela, alimentadas a energia elétrica” (ibidem, p. 24-25). Aponta-o (o cinema) como a grande novidade da arte no século XX, o que vai mexer com todos os critérios de apreciação estética e crítica da época (ibidem, p. 39). Afirma, ainda, que o cinema é sempre ficção, entendendo-a como algo engendrado pela verdade da câmera. Remetendo-se ao final do século XIX, Walter Benjamin (1975), quando fala da obra de arte na época de suas técnicas de reprodução, já prevê o quanto estaríamos imersos neste mundo de imagens visuais e auditivas, quando diz que:

No fim do século passado, atacava-se o problema colocado pela reprodução dos sons. Todos esses esforços convergentes facultavam prever uma situação assim caracterizada por Valéry: ‘Tal como a água, o gás e a corrente elétrica vêm de longe para as nossas casas, atender às nossas necessidades por meio de um esforço quase nulo, assim seremos alimentados de imagens visuais e auditivas, passíveis de surgir e desaparecer ao menor gesto, quase que a um sinal’ (BENJAMIN, 1975, p. 12).

Nessa imersão, alimentado por imagens e sons que o constituem, Almeida (2004) conceitua cinema como algo que vai além do filme; pois, para ele, “o cinema existe antes e depois da projeção do filme. A indústria e o mercado de filmes, o roteiro, argumento, locações, atores, produção e tantas outras coisas fazem parte do cinema” (p. 40-41). Quando vamos ao cinema, ficamos tocados por ele e, então, falamos bem ou mal, criticamos, defendemos, acentuamos algumas cenas ou personagens, comentamos sobre o som e as imagens, a fila da pipoca, a dificuldade de encontrarmos a poltrona na qual queremos nos sentar, os sustos, as lágrimas ou até o beijo que rola na telona ou na poltrona ao lado; esse *falar* antes e após filme, segundo Almeida, é também coisa de cinema.

Muitas vezes nos referimos ao cinema ou ao filme como se argumentássemos sobre a mesma coisa, talvez porque, segundo o autor: “É essa aparição do filme como objeto estético para o olhar do nosso corpo no mundo da cultura que permite que

falemos/escrevamos sobre cinema com múltiplos olhares/falares” (idem, 2004, p. 41). Para ele,

O cinema, o filme, é sempre uma aparição. Estando no escuro, como para simular um apagamento de nossos sentidos, ou para nos pedir que nos esqueçamos como corpo, e, repentinamente, só olhos, vemos a aparição da luz na tela, a projeção luminosa de outros corpos, outros lugares, outros objetos, um ‘outro’ que ficará para sempre na lembrança ou não-lembrança de nossa memória, ilusoriamente, como resíduo de tudo aquilo que foi visto, mas que na verdade, é um todo lembrado, um outro filme que havíamos engolido pelos olhos, só nosso, e o falarmos e escrevermos sobre esse filme para um outro leitor-espectador (ibidem, p. 77).

Mas é no livro **Cinema Arte da Memória** que Almeida (1999) revela o quanto “em todos os gêneros, mesmo em seu gênero ‘cult, artístico, intelectual’, o cinema e, também, a televisão, revelam-se uma **arte da memória**” (p. 55). Afirma, ainda, que “o cinema constrói os mitos da sociedade em que vivemos” (p. 54). O autor estabelece relação do cinema com as imagens sacras a partir da memória,²⁰ entendendo imagens (do cinema ou não) como algo que exerce influências sobre o pensamento do homem. Quando sugere uma reflexão sobre o cinema, Almeida quer dizer “que o cinema participa da sua história [*de quem o assiste*], não só como técnica, mas como arte e ideologia” (p. 56) e conceitua o cinema como sendo uma invenção moderna no sentido material-técnico, porém afirma que a forma como suas imagens são produzidas é homóloga à produção da memória artificial²¹ (idem, p. 56). Ao assistirmos a um filme estamos envolvidos num processo de recriação de memória?

Quando propõe um olhar sobre as imagens do cinema, Almeida (1999) as vê com o olhar da arte da memória artificial do *Ad Herennium*.²² Estabelece um diálogo partindo de seu encantamento com as imagens da *Cappella degli Scovegni*, de Giotto, em Pádua, e as de Ambrogio Lorenzetti, no *Pallazzo Público*, em Siena; diálogo este conduzido pela história da memória e do cinema. O autor compreende a memória como algo que possibilita

²⁰ O autor remete a YATES, F.A. L’Arte della Memória, p. xxviii, em nota de rodapé, para explicar *educação da memória*. Diz que os gregos inventaram uma arte da memória, que foi transmitida a Roma e que de lá passou para a tradição européia. Esta arte procura fixar as recordações através da técnica de imprimir na memória ‘lugares’ e ‘imagens’ (In: ALMEIDA, 1999, p. 26).

²¹ O autor escreve sobre a memória, remetendo a Jonathan D. Spence, no livro **O Palácio da Memória de Matteo Ricci** e explica que existem duas espécies de memória: uma natural, que é nata, juntamente com o pensamento; e uma artificial, aquela potencializada ou consolidada com a Educação (ALMEIDA, 1999, p. 47).

²² Almeida foi despertado, pela menção do *Ad Herennium* e à Arte da Memória por Jonathan D. Spence, quando da tradução para o português de seu livro **O Palácio da Memória de Matteo Ricci**.

um diálogo constante com o que passamos a conhecer, ou seja, costumamos estabelecer relações entre o que estamos conhecendo pela primeira vez e o que já está em nós – por experiências outras. É nessa perspectiva que ele adverte que é o conhecimento anterior que permite que venhamos a perceber o que está posto. Aponta reflexões que tratam de uma educação visual, e quando fala de cinema, afirma que “o cinema, ao mesmo tempo, cria ficção e realidades históricas, em imagens agentes e potentes,²³ e produz memória. Uma arte (no sentido atual), ao mesmo tempo um artifício. Artifício que produz conhecimento real e práticas de vida” (p. 56). São imagens que ampliam o conhecimento de pessoas que muitas vezes não teriam acesso à leitura escrita, exercendo poder sobre esse conhecimento, impondo-se quase sempre como verdadeiras. O cinema estaria, então, produzindo conhecimento e influenciando maneiras de viver, na perspectiva de estabelecer um diálogo constante com a realidade, uma vez que, ao produzir cinema, o material básico, segundo Almeida, é a própria realidade, pois, para ele, “o cinema expressa a realidade com a realidade”²⁴ (idem, p. 59). Quando fala de cinema, Almeida fala de espaço físico, do espaço temporal que se complementa com a realidade do outro que guarda na memória o visto e o (re)significa; e, por isso, o autor se refere ao cinema como arte da memória.

Pensemos, ainda, no cinema: produção estética em linguagem da realidade. Um local de arquitetura especial, isolado acusticamente e escuro, onde são colocadas (projetadas) imagens agentes, especiais, extraordinárias, em QUADROS ORDENADOS (editados) em certas seqüências. Imagens agentes por sua vez colocadas em LOCAIS (cenários, exteriores, etc.). IMAGENS AGENTES corporais (atores reais) para serem vistas (e ouvidas). Um afresco em movimento, uma arte da memória. Imagens agentes ativas, dramáticas. Imagens agentes nem muito longe, nem muito perto (planos), não muito iluminadas, nem pouco (iluminação, fotografia). Imagens agentes em locais simulando uma narração dramática (ficção) e verossimilhante (cinema, linguagem da realidade) (idem, p. 60 – grifos no original).

²³ *Agente* – aquele ou aquilo que age, opera; *Potente* – que pode (in: XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000). Almeida quando faz uso das expressões *agente e potente* para falar de cinema, traz para a cena as questões técnicas como o momento que opera o filme. A relação que faço com o termo, a partir da fala do autor, vai além de simplesmente operar; há um poder da imagem sobre o sujeito que a vê, há algo que pode ampliar o conhecimento não só do observador, mas também de quem produz cinema. O autor fala de cinema enquanto fala da arte e da ideologia, como algo potente que não está separado do agente, ou melhor, das questões técnicas.

²⁴ Sobre essa questão, aponto que ela sugere reflexão. Se de um lado Arnheim propôs “refutar a afirmação de que o cinema nada mais é que uma simples reprodução mecânica da vida real” (apud STAM, 2006, p. 78) – o que não creio ser um argumento na contramão do que defende Almeida; por outro lado, Stam (2006), quando fala do formalismo russo e da escola de Bakhtin, afirma que “ambas as escolas rejeitavam as visões realistas ingênuas da arte”, afirmando, ainda, que “uma estrutura artística não reflete a realidade” (p. 68). Segundo o autor, para Bakhtin e Medvedev, uma estrutura artística reflete “reflexões e refrações de outras esferas ideológicas” (idem).

Essa idéia de cinema como “arte da memória” talvez nos permita pensar nas tantas vezes que, para contarmos algo, remetemo-nos a uma história marcada pela sua presença em nós. No caso de Rosália Duarte (2002), foi a partir de sua própria experiência – como espectadora, pesquisadora e professora – com o cinema, que a autora foi trazendo academicamente as relações das pessoas com ele, falando em específico do papel desempenhado pelos filmes na formação das pessoas em sociedades audiovisuais. Para tanto, propõe-se a investigar o papel social do cinema, compreendendo o mundo cinematográfico como sendo “um espaço privilegiado de produção de relações de ‘sociabilidade’, no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de ‘sociação’, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns” (p. 17).

A autora remete a um poeta norte-americano – Vachel Lindsay – que, em 1915, “reivindica em seu livro o estatuto de *sétima arte* para o cinema (p. 17)”. Isso, na verdade, remete a um olhar diferenciado para o cinema desde o início do século passado, o que é confirmado na fala de Benjamin, quando diz que “é bem significativo que o desejo de conferir ao cinema a dignidade de uma arte obriga seus teóricos a nele introduzir, através de suas próprias interpretações e com uma inegável temeridade, elementos de caráter cultural” (1975, p. 20). Essa perspectiva fundamenta uma compreensão maior sobre o homem que produz cultura e é produzido por ela nessa relação que amplia a percepção uma vez que, para esse autor, “o que caracteriza o cinema não é apenas o modo pelo qual o homem se apresenta ao aparelho, ele representa para si o mundo que o rodeia (...) o cinema acarretou, em consequência, um aprofundamento da percepção” (BENJAMIN, 1975, p. 28). O que se aprende a partir da relação com o cinema está para além do imaginável, uma vez que

O mais impressionante é a alta densidade de informação que se encontra à sua disposição. Se o clichê sugere que ‘uma imagem vale por mil palavras’, quantas vezes mais valem as características centenas de planos (cada um deles formados por centenas, se não milhares, de imagens) em sua simultânea interação com o som fonético, os ruídos, os materiais escritos e a música? (STAM, 2006, p. 26).

Ampliando sua fala sobre o cinema, Duarte (2002) apresenta, então, um “breve painel de história do cinema,”²⁵ momento em que traz um conceito de cinema como sendo

uma arte inquieta demais e rebelde o suficiente para se submeter integralmente à homogeneidade. Rompendo com o modelo “oficial”, outras formas de contar histórias em imagens que se movem consolidaram-se ao longo de mais de um século, dentro e fora dos Estados Unidos. (idem, p. 28-29).

Compreendendo o cinema como uma linguagem,²⁶ Duarte (2002, p. 37) remete a uma gramática cinematográfica extremamente rica, o que a justifica como sendo “fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos”. Reconhece o cinema como uma linguagem²⁷ que no início precisava de um *explicador* – cita Carrière quando justifica que as primeiras exibições de filmes narrativos eram acompanhadas por um *explicador*: um homem que, de pé ao lado da tela, ia explicando para o público o que os personagens estavam fazendo (p. 37). A pesquisadora alega, ainda, que “de lá para cá, o cinema se tornou uma arte universal” (p. 38), diferente da escrita, e que por ter seus códigos específicos, exige um conhecimento outro para que possamos melhor compreendê-lo. Fico pensando no cinema sem o explicador, no qual apenas teríamos que ver as imagens: isso não seria mais universal do que com uma pessoa falando, possivelmente em uma língua que não a nossa? Precisaria de um outro tempo para esta resposta... vamos adiante.

A autora socializa suas reflexões sobre o papel desempenhado pelos filmes na formação das pessoas em sociedades audiovisuais em seu livro **Cinema & Educação**. Traz questões que, eventualmente, se contradizem... Afirma que “a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo” (idem, p. 38). Encontro, ainda, na escrita de Duarte, um

²⁵ Breve Painel de História do Cinema é o título do segundo capítulo do livro de DUARTE: **Cinema & Educação**. Nesse capítulo a autora traz um apanhado geral da história do cinema deste 1895, quando aconteceram as primeiras projeções de filmes pelos inventores do cinematógrafo – os irmãos Lumière, passando por diferentes espaços e tempos, trazendo um recorte mais específico para o cinema no Brasil (2002, p. 23-36).

²⁶ Segundo Stam (2006), “os formalistas foram os primeiros a explorar, com um mínimo rigor, a analogia entre a linguagem e o cinema. Seguindo as pistas fornecidas pelo lingüista suíço Saussure, procuraram sistematizar o mundo aparentemente caótico dos fenômenos cinematográficos”(p. 66).

²⁷ A noção de linguagem cinematográfica, segundo Stam (2006, p. 47), “também é encontrada na França dos anos 20 nos escritos de Riccioto Canuto e Louis Delluc, os quais entendiam que o aspecto lingüístico do cinema vinculava-se, paradoxalmente, ao seu estatuto não-verbal e à sua capacidade para transcender as barreiras das linguagens nacionais”.

alerta sobre a importância de conhecermos a gramática cinematográfica, uma vez que “conhecer os *sistemas significadores* de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes” (p. 38). Subentende-se, a partir de sua fala, que, mesmo sem conhecer os sistemas de significadores de que o cinema se utiliza, é possível usufruir a experiência com filmes, o que implica talvez no que afirma que *não precisa ser ensinada*. Entendo esse discurso como contradição, uma vez que a própria autora coloca o cinema como uma prática social e ela mesma defende a relação cinema e educação. Se há aprendizagem, não é ação natural, inata. Opto por compartilhar com a idéia em que Duarte defende a relação cinema e educação, que é o que na maior parte de seu livro fica em mais evidência.

Para a autora, o que melhor caracteriza a especificidade da linguagem do cinema é a impressão de realidade (ibidem, p. 44). Apresenta o cinema como prática cultural quando diz que “convenções cinematográficas expressam, de um modo mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem entre si” (p. 56). Lembra, ainda, a presença de determinados filmes em outros, como homenagem ou mesmo como deboche, quando diz que “o cinema como a mais auto-referência de todas as formas de arte: cita a si próprio o tempo todo, ao longo de seus mais de cem anos” (ibidem, p. 60).

Continuo a falar de cinema, e, para tanto, remeto-me, neste momento, a um *filme*²⁸ (ou a filmes) que deixou (ou deixaram) marcas em mim. Mas, qual filme posso referendar? Quantos filmes marcaram a minha infância? Quantos filmes marcaram o meu tempo de adolescente? Enquanto *gente-grande*, traço uma história marcada por filmes que me constituíram. Tenho um repertório que se mistura no tempo; lembro-me de filmes em preto e branco, da figura do Chaplin, do Gordo e o Magro, do Mazarope, muitas gargalhadas; – Nossa?! Lembro-me de meu pai passando filmes para um grupo de pessoas que se misturavam entre adultos e crianças, mulheres e homens, o que me remetem ao “Cinema Paradiso” (*Nuovo Cinema Paradiso*, Itália, 1989), filme de Giuseppe Tornatore. Ao assistir o filme “Cinema Paradiso” faço uma viagem estética por uma história que vai desencadeando outras que busco na memória. Histórias que vão sendo trazidas entre os intervalos de uma cena e outra, parafraseando Almeida (1999).

²⁸ Falo de filme, enquanto falo de cinema, por compreender o filme como sendo o objeto da teoria do cinema, parafraseando Stam (2006, p. 35).

Se cinema é algo que vai além do filme, estamos envoltos por coisas de cinema neste diálogo que provoca em mim histórias outras? Talvez isso seja mesmo verdade; talvez as imagens que carrego em mim e dialogam com outras tantas que têm suas raízes nessas coisas de cinema se façam imagens em movimento com som, iluminação própria e uma dramaticidade bastante particular. Talvez o cinema se faça tão importante por a possibilidade infinita de produzir significado.

A poética de Almeida nos permite ir além, nos imaginarmos produtores culturais no momento em que entramos no cinema e no momento em que dele saímos, sem sairmos, sem nos descolarmos do visto, abrindo possibilidades de um *outro filme*, creio, pois segundo ele: “assistir a um filme é estar envolvido num processo de recriação de memória” (1999, p. 56).

Quebrando um pouco a poética de Almeida, sem perdermos o fio condutor desta reflexão, proponho um olhar sobre o conceito de cinema trazido por Chris Rodrigues (2002) no seu livro **O cinema e a Produção**, que fala da *necessidade de mostrar visualmente*, ação esta que precisa de recursos técnicos, ou seja:

Cinema são imagens em movimento, projetadas em uma tela a uma determinada velocidade. Por se tratar de uma arte baseada em imagens, e as imagens por si só podem não ser suficientes para contar-nos uma história em termos dramáticos, apóia-se tecnicamente em outros elementos, principalmente o som, para atingir sua principal característica, que é a necessidade de mostrar visualmente todo o contexto dramático da história para o espectador. (p. 13)

Como espectadores, estamos sujeitos a receber do cinema tudo aquilo que ele pode nos oferecer, precisamos ampliar possibilidades de escolhas a partir de um conhecimento maior e melhor sobre essa linguagem que vem tomando conta de uma técnica cada vez mais qualificada e que tem nas suas potencialidades, enquanto linguagem, um poder de significar o mundo em que vivemos.²⁹

Munsterberg (2008, p. 20) define a figura do espectador como alguém “que usa de suas faculdades mentais para participar ativamente do jogo,³⁰ preenchendo as lacunas do

²⁹ Embora se deva considerar também o caráter comercial e industrial do cinema, pois a linguagem também responde, às vezes mais, às vezes menos, a demanda do mercado.

³⁰ O jogo a que o autor se refere é como a profundidade e o movimento do cinema chegam até o espectador nessa relação da mistura entre fato e símbolo.

objeto com investimentos intelectuais e emocionais que cumprem as condições para que a experiência cinematográfica se inscreva na esfera do estético”. É esse espectador que faz do cinema um objeto sociocultural e instrumento de aprendizagem. A concepção de cinema trazida por Mônica Fantin (2006b, p. 149) caminha nessa potencialidade, ao mesmo tempo em que a autora tem em mente “a articulação possível entre cinema enquanto arte, indústria, linguagem e uma síntese possível entre o cinema como fim em si mesmo e como ‘ferramenta’ cultural”.

Envolvida pelo desafio de ampliar o conceito sobre cinema, encontro nos escritos do cineasta e teórico do cinema Jean-Claude Bernardet (2004) a afirmação de que “não é possível responder a tão pretensiosa pergunta [*qual seja: o que é cinema?*]” (p. 117). Ao mesmo tempo em que o autor faz um passeio em torno de algumas questões sobre cinema, indica um caminho necessário para quem deseja ampliar a compreensão sobre essa linguagem. É a partir desse *passeio em torno do cinema*, apontado por Bernardes, que busco, em um primeiro momento, um pouco da história do cinema para melhor compreendê-lo.

3.1.1 Um passeio em torno do cinema

A primeira projeção de filme aconteceu em dezembro de 1895, em Paris, quando os irmãos Lumière – após inventarem um aparelho chamado cinematógrafo³¹ – passavam filmes com cerca de 50 segundos cada. Eram curtas que retratavam cenas do cotidiano da cidade, entendida por seu público, ainda em pequeno número, como curiosas fotografias animadas que, provavelmente, já provocavam encantamentos. Quando penso em falar da história do cinema, é a esse *encantamento* que pretendo me ater, ou seja, é nessa relação do homem com o cinema no decorrer da história que minhas questões circulam quando falo de

³¹ “A palavra cinematógrafo, que é de origem grega (de ‘kinema’, movimento, e ‘ghaphein’, registrar), foi assim reduzida para cinema, e depois para cine. A partir de suas raízes formadoras, portanto, a palavra cinema quer dizer registro do movimento” (RITTNER, 1965, p. 1).

cinema, pensando no gosto de cada um, nas opções que fazem, influenciados (ou não) por um processo que tem história.

Antes mesmo do cinematógrafo, muitas pessoas tentaram, durante o século XIX, construir um aparelho que projetasse imagens em movimento. Foi Joseph Antoine Ferdinand Plateau, um cientista belga, quem primeiro conseguiu. No ano de 1832, Plateau “desenvolveu o fenacistiscópio, que consistia em dois discos acoplados a um mecanismo. (...) quando os dois discos rodavam na mesma velocidade, as figuras se moviam quando vistas pelos orifícios do disco superior” (RODRIGUES, 2002, p. 16).

Fotografias instantâneas de um cavalo em movimento obtiveram mais sucesso. Segundo Rodrigues (2002), em 1877, Eadweard Muybridge posicionou 24 câmeras fotográficas em linha ao longo da pista de corrida conectadas por fios para que à medida que o cavalo corresse, puxasse os fios e acionasse as câmeras.

É praticamente impossível, segundo Chris Rodrigues (2002), dizer quem foi o primeiro a produzir e projetar imagens em movimento.

No final do século XIX, os inventores Thomas Armat, Thomas A. Edison, Charles F. Jenkins e Woodville Tatham, dos EUA; William Friese-Greene e Robert W. Paul, da Inglaterra; e os irmãos Louis e Auguste Lumière e Étienne Jule Marey, da França, todos mais ou menos ao mesmo tempo, fizeram descobertas e avanços na produção de imagens em movimento (p. 16).

Sobre as possibilidades de invenções simultâneas, encontro algumas considerações em Laraia (2006), quando remete às contribuições de Alfred Kroeber (1876-1960) para a ampliação do conceito de cultura, ou seja, “diante de um mesmo material cultural, dois cientistas agindo independentemente chegaram a um mesmo resultado” (p. 47). Ou ainda: “para alguns tipos de problemas existem determinadas limitações de alternativas que possibilitam que invenções iguais ocorram em culturas diferentes” (p. 48). O cinema pode ter sido uma invenção que contemple essa história, ou seja: simultaneamente ele pode ter acontecido nos EUA e na França.

Para Bernardet (2004), o cinema é um complexo ritual que

envolve mil e um elementos diferentes, a começar pelo seu gosto para este tipo de espetáculo, a publicidade, pessoas e firmas estrangeiras e

nacionais que fazem e investem dinheiro em filmes para os donos das salas e, finalmente, estes, os exibidores que os projetam para os espectadores que pagaram para sentar numa poltrona e ficar olhando as imagens na tela. Envolve também a censura, processos de adaptação do filme aos espectadores que não falam a língua original (p. 9).

Esse ritual se deve basicamente aos seguintes fatores: o inventor, o artista e o homem de negócios. Dificilmente um poderia viver sem o outro e todos dependem do público, mais do que qualquer outra forma de arte (RODRIGUES, 2002, p. 13).

Dos filmes que os irmãos Lumière passaram naquele 28 de dezembro de 1895, um em especial emocionou o público: era a vista de um trem chegando na estação. Quem observava a cena ficava na posição de espera daquela locomotiva que enchia a tela, causando um susto no observador, que movido pela ilusão criada pelo movimento da imagem, assistia à grande novidade – “essa ilusão de verdade, que se chama *impressão de realidade*, foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema” (BERNARDET, 2004, p. 12).

O cinema passava a ser uma das musas da burguesia, se apoiava na máquina e ilusoriamente reproduzia a vida tal como é. Chamado de “olho mecânico”, não teria a intervenção da mão do homem, assegurando a objetividade. Bernardet nos sugere ir mais longe nessa história, pois, “não só o cinema seria a reprodução da realidade, seria também a reprodução da própria visão do homem” (p. 17), uma vez que a visão em perspectiva do cinema assemelha-se e muito à percepção natural do homem.³² O que negaria, simplesmente, que nossa visão é muito mais ampla que o espaço da tela, por maior que se fizesse essa tela, adverte o autor.

Uma linguagem que encantou por suas *fotografias animadas*, o cinema nos dá a idéia de movimento, aproximando nossa relação com o real. O movimento cinematográfico é uma ilusão, são vinte e quatro fotogramas por segundo projetados num ritmo que nos dá a impressão de movimento contínuo.

Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado. Esse problema é talvez um tanto complicado, mas é fundamental tentar equacioná-lo para que se tenha a idéia de como se

³² Esta discussão sobre a relação cinema x realidade encontra-se pontuada na nota de rodapé nº 22.

processa, no campo da estética, um dos aspectos da dominação ideológica. (BERNARDET, 2004, p. 20).

Diferente da maioria das outras linguagens artísticas, o cinema nos permite sua multiplicação – podemos assistir ao lançamento de um filme em diversos lugares ao mesmo tempo, pois ele possibilita a reprodução de suas cópias, ampliando o viés de dominação ideológica apontada por Bernardet. O autor justifica uma expansão do mercado mundial de cinema e a dominação de quase totalidade do mercado internacional por umas poucas cinematografias, por conta desse sistema de cópias, e, assim, o cinema logo encontra os canais por onde circular.

Já em 1907, Pathé, uma produtora francesa, tem escritório em Londres, Nova Iorque, Berlim, Moscou, São Petersburgo, Bruxelas, Amsterdã, Barcelona, Milão, Calcutá, Cingapura, etc. e logo tais escritórios também espalhar-se-iam pela Ásia e América Latina. (idem, p. 25)

Benjamin, quando fala do filme, sinaliza que a sua reprodução, mais do que possibilitar a sua multiplicação, torna-a obrigatória, uma vez que “a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme” (BENJAMIN, 1994, p. 172).

No caso do Brasil, o circuito de exibição que se cria é em função da produção importada, dominado no início pela cinematografia europeia como a francesa, italiana, alemã, sueca e dinamarquesa – isso até a guerra de 1914-18, que provocou o seu desmoronamento e sua substituição pelo cinema norte-americano. Tratado como mercadoria, o cinema não se faz um objeto concreto – pagamos para assistir a uma mercadoria abstrata, o que caracteriza um outro tipo de comercialização que não havia se pensada antes. Todo o aspecto do comércio cinematográfico se modifica: o que no início do século XX se fazia, ou seja, vendiam-se cópias, na segunda década desse século passou-se a alugá-las. O que se negocia não é o filme em si, e sim o direito de exibí-lo.

Como vimos no início desta história, os filmes tinham um tempo muito curto, 50 segundos, para ser mais precisa. Atualmente, quando vamos ao cinema, normalmente encontramos sessões de uma hora e meia. Até 1915 os filmes eram bem mais curtos e nem contavam histórias como hoje. Eram, segundo Bernardet (2004, p. 31), o que chamamos de

documentário, chamados de “vistas” ou “naturais” – este, no Brasil. Os caçadores de imagens – fotógrafos cinematográficos – colocavam suas câmeras fixas num determinado lugar e “registravam” o que estava na frente.

O filme era uma sucessão de “quadros”, entrecortados por letreiros que apresentavam diálogos e davam outras informações que a tosca linguagem cinematográfica não conseguia fornecer. A relação entre a tela e o espectador era a mesma que no teatro. (idem, p. 32)

Ao trazer um breve painel da história do cinema, Duarte conta que os Lumière, em 1896, na Rússia, registraram imagens da coroação do Czar Nicolau, dando origem a uma nova concepção de jornalismo. Na tentativa de melhor elucidar essa história, a autora revela que “na década de 1920, John Grierson e o brasileiro Alberto Cavalcanti, na Inglaterra, Macel Griaule, na França, Dziga Vetov, na União Soviética dão uma contribuição decisiva para a consolidação do cinema como registro do ‘real’” (2002, p. 24), o que abre as portas para sua inscrição como instrumento de pesquisa acadêmica. Duarte afirma:

Após a Segunda Guerra Mundial, com a retomada das pesquisas européias na África, o antropólogo francês Jan Rouch produz avanços significativos na parceria entre ciência e arte cinematográfica, documentando, de forma inusitada, as sociedades que estudava e contribuindo, ao mesmo tempo, para o aprimoramento dos equipamentos existentes na época. (idem, p. 25)

O cinema foi-se modificando, do recorte de cenas com explicações em letreiros como primeiro quadro, segundo quadro, até a construção de estruturas narrativas nas quais se criaram histórias de ficção (ou não). O público foi se educando, familiarizando-se com estruturas cada vez mais complexas, com mudanças que contemplam o caminho de uma câmera fixa, aos *travellings* e as panorâmicas,³³ ampliando a busca por explorar o espaço como quem não encontra limites para a sua criação.

Para Bernardet, o cinema é basicamente uma expressão de montagem, e a significação depende essencialmente da relação que se estabelece dentro desse processo, incluindo outros elementos, o que implica um sentido mais amplo que envolve o conjunto,

³³ *Travelling* e panorâmica – movimentos de câmera, dos quais se distinguem, tradicionalmente, um movimento de rotação em torno de um eixo, a panorâmica, e um movimento de translação do eixo da câmera, o *travelling* – movimentos elementares que podem variar e se combinar (AUMONT, 2003, p. 201).

ou seja, o contexto. A partir da industrialização do som no cinema,³⁴ uma nova estética foi absorvida, tornando o cinema ainda mais “real”.

O autor fala de uma linguagem transparente que se tornou dominante no cinema narrativo industrial, unindo indústria e público. Trata-se da diluição da presença narradora, o que se torna ‘transparente’ porque não retém a atenção do espectador, não é vista por ele; só a percebe se resolver deter-se nela (2004, p. 44), atribuindo à chamada linguagem narrativa transparente um caráter de naturalidade (p. 46).

Falando do cinema soviético, Bernardet alega que nem todos os movimentos cinematográficos optaram pela linguagem transparente. No caso dos soviéticos, a valorização da montagem como algo que não é reconstrução do real imediato, mas construção de uma nova realidade revela uma realidade propriamente cinematográfica, diferente do modelo hollywoodiano que adota o princípio da transparência, unindo indústria e público. Ainda sobre o cinema soviético, atribui a Eisenstein a teoria da montagem, para quem de duas imagens sempre nasce uma terceira significação. Ele – Eisenstein³⁵ – vê aí, segundo Bernardet, a estrutura do pensamento dialético em três fases: a tese, a antítese e a síntese.

Essa montagem não reproduz o real, não o macaqueia, ela é criadora. Não reproduz, produz. Já que a estrutura da montagem é a estrutura do pensamento, o cinema não terá por que se limitar a contar histórias, ele poderá produzir idéias. O que vai guiar a montagem não será a sucessão dos fatos a relatar para contar uma história ou descrever uma situação, mas o desenvolvimento de um raciocínio. (BERNARDET, 2004, p. 49-50)

Tudo isso na década de 1920. O cinema metafórico de Eisenstein somava-se a um cinema soviético que apontava para “um cinema que, liberto do enredo, pudesse abordar e discutir qualquer assunto, ao ponto de Eisenstein ter formulado o projeto de adaptar para a tela *O Capital de Karl Marx*” (idem, p. 50). Trazendo exemplos de cineastas soviéticos e ingleses até os surrealistas franceses, Bernardet sugere “um ponto em comum entre eles, ou seja, se opõem ao sistema cinematográfico dominante, como forma de produção, como

³⁴Depois do lançamento do filme americano *O Cantor de Jazz*– 1928, conforme Bernardet (2002, p. 46).

³⁵ Stam (2006, p. 57) afirma que “em lugar de contar histórias através de imagens, o cinema eisensteiniano pensa através de imagens, utilizando o choque entre planos para provocar, na mente do espectador, chispas de pensamento resultantes da dialética de preceito e conceito, idéia e emoção”.

temática, como linguagem, como relacionamento com o público” (p. 58), aspecto este pouco estudado. Para o autor, a maioria dos historiadores aborda a história do cinema dominante, correndo o risco constante de desconsiderar que OS cinemas divergentes política ou esteticamente do cinema dominante, que foram sistematicamente esmagados, fazem parte desta história.

Ampliando o olhar sobre os movimentos culturais do cinema, Rodrigues (2002) traz como alguns dos mais importantes: o expressionismo alemão, o neo-realismo italiano, a *nouvelle vague* francesa, o *free cinema* inglês, o cinema novo brasileiro e ainda o Dogma 95 dinamarquês.

Sobre o expressionismo alemão, o autor afirma que ele aconteceu com o fim da Primeira Guerra Mundial, entre outras questões; surgiu por um intenso e movimentado período em que marca a história do cinema de 1889 até o aparecimento de Hitler, em 1933 – os filmes³⁶ produzidos naquela época nos permitem avaliar a importância, a diversidade e a inventividade desse movimento.

Após a Segunda Guerra, talvez possamos dizer que a história do cinema é dominada pelo que se tem chamado de “Cinemas Novos”. O início desse movimento de renovação data de 1945, quando começa o *neo-realismo* italiano. A Itália “estava saindo do fascismo mussoliniano, da monarquia e da guerra, (...) sobre as ruínas (...) desenvolve-se um cinema que cineastas e críticos vinham preparando clandestinamente nos últimos anos do fascismo” (BERNARDET, 2004, p. 93). Eram filmes sobre a situação social italiana, rural e urbana, do pós-guerra, voltando-se para o dia-a-dia de proletários, camponeses e pequena classe média; filmados nas ruas e não mais em estúdios. “Tudo é abordado indiscriminadamente: a atividade ainda recente da resistência, o desemprego, a dureza da vida no campo, a delinquência, a condição da mulher, a angústia da velhice etc.” (RODRIGUES, 2002, p. 18).

O filme *Roma, cidade alerta* (1945), de Roberto Rossellini, data o nascimento do neo-realismo (se é que podemos apontar uma data precisa), “no qual a libertação da Itália

³⁶ Para citar alguns da fase muda: *O gabinete do Dr. Caligari* (Robert Wiene, 1919); *A morte cansada* (Fritz Lang, 1921); *Nosferatu, o vampiro* (Murnau, 1922); *A rua* (Karl Grune, 1924); *O anel dos Nibelungos* (Fritz Lang, 1924); *O tesouro* (Pabst, 1923); *A última gargalhada* (Murnau, 1924); *Museu de cera* (Paul Leni, 1924); *Rua sem sol* (Pabst, 1925); *Tartufo* (Murnau, 1925); *Metrópolis* (Fritz Lang, 1926); *Fausto* (Murnau, 1926); *Berlim, sinfonia de uma metrópole* (Ruttman, 1927); *A caixa de Pandora* (Pabst, 1928). Da fase sonora, entre outros, há: *O anjo azul* (Sternberg, 1930); *A ópera dos quatro vinténs* (Pabst, 1931); *A tragédia da mina* (Pabst, 1931); *M, o vampiro de Dusseldorf* (Fritz Lang, 1931); *Senhoritas em uniforme* (Léontine Sagan, 1931) (RODRIGUES, 2002, p. 18).

serve como ponto de partida para uma revolução social, política e econômica” (idem, p. 18). Em virtude da chegada da democracia cristã ao poder, a representação da censura diluiu o movimento, transformando-o no chamado Neo-Realismo intimista ou metafísico de Fellini ou Antonioni (BERNARDET, 2004, p. 94).

Nelson Pereira dos Santos, Alex Viany, Roberto Santos, Walter G. Durst, fortaleceram as posições sobre esses filmes e idéias no Brasil. Procuravam encaminhar-se contra o cinema de estúdio, buscavam um cinema voltado para a questão social.³⁷

A *nouvelle vague* francesa foi um movimento que surgiu por volta de 1958, com a junção de jovens documentaristas, que viam nos meios de produção a única tomada de consciência da realização artística ao sistema econômico e cultural vigente, com jovens críticos de cinema. Adotou orçamentos modestos, durou entre quatro e cinco anos, deixando marcas na história do cinema.

O grande legado da *nouvelle vague* e do neo-realismo foi o novo método de produção quase artesanal (pouco dinheiro, atores desconhecidos, cenários exteriores), que influenciou muitos dos jovens cineastas, especialmente nos países subdesenvolvidos. É a prova de que o cinema não tem necessariamente de ser uma classe submetida a um sistema rígido e discriminatório. (RODRIGUES, 2002, p. 20)

O *free cinema* inglês nasce com o curta metragem que traz uma nova dialética, com sólidos argumentos teóricos, atraindo a atenção da crítica e do público. Com liberdade de expressão afirma que “um filme nunca é demasiado pessoal, não importa o tamanho da tela, e que a perfeição não é o fim em si” (idem, p. 20).

Para falar do *cinema novo brasileiro*, Rodrigues (2002) adverte que há controvérsias sobre a data de seu nascimento o que para alguns seria 1953, estréia do filme *O cangaceiro*, de Lima Barreto, mas para a maioria dos cineastas e historiadores o movimento começou por volta de 1955 e durou até o início da década de 1970 (p. 21).

Bernardet afirma que, “entre os vários cinemas novos que se desenvolveram pelos anos 60, o brasileiro foi um dos mais destacados, não só pela importância que teve internamente como também pela repercussão internacional” (2004, p. 100), permitindo que

³⁷ Em específico, “o Neo-Realismo e o aproveitamento ideológico que foi feito dele estão presentes em filmes como *Rio, Quarenta Graus* (1955), *Rio, Zona Norte* (1955), de Nelson Pereira, e *O Grande Momento* (1958), de R. Santos” (idem, p. 95).

o Brasil estabelecesse, com outros países, um diálogo cultural. A elite brasileira passou a olhar o cinema novo com respeito, pois, “se a Europa elogiava, é que algo de elogiável deveria haver” (idem, p. 102).

O prestígio do novo cinema nacional contou com a paixão pelo cinema de Nelson Pereira dos Santos, que com suas adaptações de Graciliano Ramos e sua integridade influenciaram outros tantos cineastas.

Diferente do cinema hollywoodiano, o cinema de que Bernardet fala não se pauta pelo enredo. “Muito mais que o enredo, interessa aos cineastas aprofundar o comportamento dos personagens e as significações e implicações das situações em que se encontram” (ibidem, p. 111-112).

Sobre um outro movimento cultural citado anteriormente, o Dogma 95 dinamarquês, Rodrigues (2002) aponta que se trata de um conjunto de mandamentos que impõe regras rigorosas para o processo de filmagem que foi lançado no Festival de Cannes de 1998 por cineastas dinamarqueses. Tendo como principal meta quebrar convenções, o documento foi assinado por Lars von Trier e Thomas Vinterber.³⁸

Se esse movimento vai durar, só o tempo dirá, parafraseando o próprio Rodrigues. Com tantas regras que apontam para a negação, o *não pode isso, não pode aquilo*, em torno de uma linguagem que caminha por conquistas técnicas que possibilita o desenho de uma história cinematográfica de grandes feitos, há no documento dinamarquês algo inquietante e provocador, que exige um outro tempo, uma outra pesquisa. Mas, partindo do que Rodrigues adverte sobre esse movimento, se *vai durar ou não*, é na figura do espectador que me atenho agora, pensando esse espectador como o que determinaria o *durar ou não*, não só desse movimento em específico, ou seja: o espectador como quem assiste, numa perspectiva de não passividade. Sobre isso, Bernardet adverte que

Um espectador cinematográfico nunca é exclusivamente um espectador cinematográfico. O cinema entra na sua vida como um dos elementos que compõem a sua relação com o mundo, o cinema não determina completamente essa relação. (...) o espectador não é necessariamente passivo. (...) No ato de ver e assistir um filme, o público transforma-o, interpreta-o, em função de suas vivências, inquietações, aspirações, etc. (idem, p. 80)

³⁸ Trata-se de um documento chamado: “Voto de castidade do movimento Dogma 95”. Podemos encontrá-lo em Rodrigues (2002, p. 23).

É desse cinema transformado pelo público que Ismael Xavier (2005) vai tratar em seu livro **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**, apontando para a história do cinema a partir de reflexões teóricas que foram construindo um pensamento estético sobre essa linguagem, com conseqüências para o próprio pensamento dos novos meios audiovisuais.

Com ênfase na oposição entre a transparência (o efeito-janela na tela do cinema) e a opacidade (efeito da tela como superfície, composição visual), o autor considera as várias formas de se trabalhar tais tensões, expondo teorias elaboradas a partir de questionamentos que têm data e lugar. Xavier defende, entre outras coisas, que

Vale mais a reafirmação de que é clara a distinção entre o trazer ao centro da indagação o que pode ser apreendido através dos estudos de narrativa e dramaturgia, e o trazer ao centro o que é análise dos estilos, das atrações, das ‘mutações das imagens’ no plano do vídeo ou da memória, ou mesmo das formas pelas quais, num fragmento de filme, se oferece uma percepção direta da força do cinema enquanto via de acesso ao mundo. (2005, p. 202)

Colocar o *cinema enquanto via de acesso ao mundo* remete, neste momento, ao que Duarte (2002) defende enquanto socializa suas reflexões sobre o papel desempenhado pelos filmes, ou melhor, pelo cinema propriamente dito na formação das pessoas. Esse papel tem suas especificidades a partir, não apenas do filme em si, mas do lugar no qual ele acontece, ou seja, “o distanciamento, o estranhamento e a escuridão que o espaço da sala de cinema permite construir a partir da evasão do tempo-espaço que propicia, estão longe de poder ser reproduzidos na televisão e no ambiente doméstico ou escolar” (FANTIN, 2006b, p. 136-137). Essas e outras questões que cercam o cinema e a educação vão surgindo. Proponho, então, um novo sub-capítulo, ao qual chamo de *cinema e educação*.

3.2 Cinema e educação

Para falar de *cinema e educação*, tomo emprestada a frase de Duarte: “é preciso (...) aprender a gostar do que é para ser gostado e a detestar o que é detestável” (2002, p. 10), no momento em que a autora traz para a cena o mundo dos cinéfilos.³⁹ Penso nas tantas coisas que aprendi a gostar e a detestar, os critérios que foram sendo utilizados para essas classificações, ou ainda: o que deixei de conhecer e, portanto, de avaliar, enquanto algo que gosto ou detesto. Gostamos das mesmas coisas? Detestamos as mesmas coisas? E os critérios, como podemos construí-los? Qual o papel da educação na construção desses gostos?

Duarte aponta reflexões sobre esta relação – cinema e educação – na perspectiva em que contempla o papel desempenhado pelos filmes, de uma forma mais ampla pelo cinema, na formação das pessoas. Poderíamos, a partir desse pensar, refletir também sobre o papel da educação na ampliação de nossos gostos. Falo aqui do gosto pelo cinema.

Não sou do mundo dos cinéfilos (bem que eu *gostaria*). Coloco-me como quem vem do mundo da educação, de uma educação que vai além do ambiente escolar, mas que aqui fala muito da escola. Proponho-me, assim, a problematizar questões da educação e sua relação com o cinema.

Remetendo-se a Pierre Bourdieu, Duarte (2002, p. 13) traz a relação das pessoas com o cinema como algo que contribui para desenvolver uma *competência para ver* e mostra que essa competência exige mais do que simplesmente assistir filmes – ela passa pela experiência escolar e pelo grau de afinidade que as pessoas mantêm com as artes e as mídias (incluindo aqui o cinema). A autora toma essa análise como ponto de partida para afirmar que “o gosto pelo cinema, enquanto sistema de preferência, está muito ligado à origem social e familiar das pessoas” (idem, p. 14).

Duarte coloca a educação como um processo de socialização, e afirma que aquela que acontece no interior das escolas é vista apenas como uma das formas de socialização.

³⁹**Cinefilia** – Etimologicamente, a cinefilia é o amor pelo cinema (AUMONT, 2003, p.47). No mundo do cinema, a cinefilia, além de significar gosto ou interesse por filmes, está relacionada a atitudes de estudo e de investimento intelectual. Nesse contexto, ser cinéfilo implica ter alguma intimidade com a sétima arte, alguma leitura sobre cinema e um certo conhecimento da técnica cinematográfica, dos diretores, cinematografias etc. (DUARTE, 2002, p. 77).

Evidencia, assim, o cinema como outro modo de transmissão e produção de conhecimentos e propõe, então, investigar o seu papel social. Compreende que “é inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas” (Ibidem, p.17). Muitas coisas que sabemos – desde a imagem que criamos da figura de Hitler, por exemplo, ou mesmo como são as pirâmides do Egito, podem ter sido apreendidos a partir dos filmes que assistimos. Que outras coisas poderíamos dizer que aprendemos indo ao cinema/assistindo a um filme? Para a autora “parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores” (Ibidem, p. 19).

Para Duarte (2002), quando assistimos a um filme e buscamos compreendê-lo, estamos estabelecendo um diálogo com o que já conhecemos, ou seja: “nosso entendimento é permanentemente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativas” (p. 52). Isso acontece mesmo quando o filme quebra certos modelos de representação pertencentes à nossa cultura – o que acontece muito raramente.

Compreendendo o cinema como uma arte⁴⁰ profundamente coletiva – referindo-se tanto ao autor, quanto ao espectador –, Duarte (2002, p. 56) traz a figura do autor como algo muito polêmico, pois “o filme depende da ação de um grande número de pessoas: roteiristas, cenógrafos, figurinistas, fotógrafos, operadores de câmara, técnicos de iluminação, técnicos de produção, continuístas, entre outros”. Quanto ao receptor, coloca-o como “um *sujeito social* dotado de valores, crenças, saberes e informações próprias de sua(s) cultura(s), que interage, de forma ativa, na produção dos significados das mensagens” (p. 65). Defende, ainda, que a visão de mundo e as experiências culturais do receptor interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos do que está assistindo. A partir daí, “passou-se, então, a tentar compreender os mecanismos sociais, culturais e psicológicos que participam desse processo” (idem).

Abrindo um espaço para falar dos modos de ver e de interpretar histórias contadas em imagens-som, a autora fala do olhar do espectador como algo que não é neutro, e que “é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual

⁴⁰ Esta discussão conceitual encontra-se no capítulo 2.

ele está imerso” (idem, p. 67). Esse olhar, esse receptor, muitas vezes vai ao cinema em busca de uma ficção.

Precisamos da ficção tanto quanto precisamos da realidade. Embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo do real para aprender a lidar com ele. Além disso, a ficção atua como um dos elementos dos quais lançamos mão para dar sentido à nossa existência. (Ibidem, p. 70)

Entrar no cinema e permitir que as luzes se apaguem... luzes que vão além das lâmpadas da sala de cinema – falo das luzes que iluminam a nossa razão, que posam aqui como a própria realidade. Muitas vezes nos permitimos, por um tempo, não perceber/separar o que é real e o que é fantasia. Ficamos mergulhados em uma cumplicidade que caminha com o olhar da câmara, que se assusta com o barulho do tiro ou chora com o (re)encontro dos apaixonados, tornando indistintos vida e filme, realidade e fantasia, pelo menos por algum tempo.

Duarte retoma *a competência para ver*⁴¹ e aponta como estrutura de base dessa competência a “articulação entre informações e saberes constituídos em nossa experiência de vida e as informações e saberes adquiridos na experiência com artefatos audiovisuais (nesse caso, com outros filmes)” (2002, p. 72). Para ela,

a esta estrutura de base associam-se recursos de natureza cognitiva: atenção, concentração, percepção de movimento e forma, percepção de luz e sombra, capacidade de análise, memória etc. e conhecimentos mais elaborados adquiridos, por exemplo, na experiência com outras formas de arte, no contato com os conteúdos escolares, no acesso a informação específicas sobre o cinema e assim por diante. (Idem, p. 73)

Volto à frase que inicia este sub-capítulo, qual seja: “é preciso (...) aprender a gostar do que é para ser gostado e a detestar o que é detestável” (DUARTE, 2002, p. 10), para falar da relação cinema e educação, trazendo para a cena o próprio apelo da autora quando diz que “precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema” (p. 89). O *gostar* aqui significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar as reflexões que cercam o cinema. Para tanto, um ambiente que propicie o acesso,

⁴¹ Trazida no início do capítulo, quando a autora, remetendo-se a Pierre Bourdieu, traz a relação das pessoas com o cinema como algo que contribui para desenvolver uma *competência para ver* (2002, p. 13).

contemplando a própria reflexão, é fundamental. Poderíamos, partindo do cinema como centro desse cenário, imaginar a cumplicidade do cinema com a educação, pensando também o quanto um está imbricado no outro. O modo como o cinema atua envolve diretamente o transmitir e produzir conhecimentos, porque usa a imagem, o som e a escrita. Reconhecendo o cinema como uma prática educativa, a autora adverte que “temos muito a ganhar se assumirmos a prática de ver filmes como parceira na transmissão de conhecimentos do que como rival das atividades que definimos como verdadeiramente educativas” (idem, p. 83).

O gosto pelo cinema me remete ao livro de Bourdieu (2003) **O amor pela arte**, no qual o autor fala do gosto como algo resultado de um aprendizado. Ele alerta que não gostamos, ou deixamos de gostar, por acaso. Segundo o autor, estamos imersos em um mundo que legitima privilégios que muitas vezes são mascarados. No caso do cinema, por exemplo, temos no *canal aberto* de televisão o “cinema em casa” – é aí que amplio o meu repertório cinematográfico, ou mesmo amplio o meu gostar de cinema? Para Bourdieu, “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la” (p. 71). O autor fala ainda da familiarização como um elemento fundamental para a competência do conhecer (p. 105). E porque não, para a competência do gostar?

Mônica Fantin defende que “quanto mais oportunidades de interações com obras diversificadas a pessoa tiver, mais condições de desenvolver o juízo de gosto ela terá” (2006b, p. 127). Essa defesa comunga com o que Luciana Ostetto (2004, p. 41) traz ao falar dos gostos e repertórios musicais na educação infantil, somando-se a questões outras como quando afirma que “atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais”. Que história trazemos com relação ao cinema? Como ampliamos o nosso gostar de cinema? Quando amplio meu repertório estou ganhando possibilidades de ampliar meu gosto? Ostetto faz referência ao filme com o título *O gosto dos outros* (Agnes Jaoui, França, 2000), indicando-o como uma “bela entrada para pensar a trama: eu, nós, os outros, os gostos; para perceber que o gosto pode mudar, de acordo com as interações a que um sujeito vier a ser exposto, pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto” (p. 49).

Qual a nossa familiarização com o cinema? Volto a fazer um recorte para os filmes que assistimos gratuitamente no canal aberto da TV, ou mesmo para o repertório

cinematográfico das poucas salas de cinema que temos em muitas de nossas cidades, sem falar das cidades que nem têm sala de cinema. Questiono: a quais filmes nós, professores e professoras, temos acesso? Como ampliarmos o gosto de nossos alunos pelo cinema, se não ampliarmos o nosso próprio gosto? Talvez a escola passe a ser – para muitas pessoas – o lugar privilegiado para assistir a bons filmes. Para tanto, precisamos superar, entre outras, algumas dificuldades com relação à escolha dos filmes a fim de que isso não passe a ser um problema, pois não podemos ignorar o valor e a importância do filme como o patrimônio artístico e cultural da humanidade. Precisamos, também, romper com o que é, muitas vezes, mais comum: escolher filmes pelo conteúdo e não pelo que se sabe sobre cinema. Para Duarte (2002, p. 94), “a maior parte dos filmes pode ser utilizada para discutir os mais variados assuntos. Tudo depende dos objetivos e conteúdos que se deseja desenvolver. O importante é que os professores tenham algum conhecimento de cinema orientando suas escolhas”. Defende, então, que os cursos de formação de professores ofereçam algumas disciplinas eletivas voltadas para o aprofundamento de conhecimentos específicos sobre o cinema. Percebo que os critérios para escolha do filme, mesmo na fala de Duarte, ainda são muito polêmicos. Uma coisa é o que é defendido, outra é o que é praticado, visto que a primeira coisa que se questiona é: “Para que você vai passar esse filme?”; ou ainda: “O que você está trabalhando?”. A resposta a essas questões não poderia ser simplesmente “o cinema”?! Mas se na própria fala de Duarte encontro que *tudo depende dos objetivos e conteúdos*, fica a pergunta: não estamos ainda dando ênfase em demasiado ao conteúdo e deixando as questões do cinema em segundo plano?

Leite (2004b) fala da relação entre a educação e as diferentes linguagens artístico-culturais, em especial a do cinema, quando faz um recorte sobre o papel cultural dos festivais. Tomando como base o Festival de Cinema de Gramado, traz como discussão central: “que papel o festival assume diante da possibilidade de apropriação e produção cultural do cidadão gramadense, em especial alunos e professores?” A autora parte do princípio de que “são nossos acervos imagéticos que viabilizam a decodificação de novas imagens que nos chegam” (p. 100), o que acontece de forma singular e depende da familiaridade que vamos estabelecendo com o que temos acesso, no caso o cinema. Defende a experiência estética como algo que “exige um movimento de sair de si, mergulhar no filme e retornar a si para poder pensar criticamente sobre o visto e sobre a

vida, ampliando horizontes de compreensão” (p. 116). Leite defende como papel de qualquer formação (de professor e das crianças) “ampliar repertório, desacomodar percepções, provocar o estranhamento” (idem). Nessa mesma direção, Fantin (2006a, p. 138) fala que “educar para o estranhamento e para outros modos de olhar exige uma discussão sobre a estética e sobre o gosto”.

Partindo da perspectiva da educação do olhar, da ampliação de repertório em diálogo com a educação do próprio gostar, Leite coloca o cinema como uma produção da cultura, assim também como o gosto e afirma que “cinema é aprendido. Cinema se aprende. Gosto se aprende. Cultura também se aprende. Acessar a cultura universalmente construída é direito inalienável, garantido constitucionalmente, de todos os cidadãos” (2004b, p. 119).

Muitas pesquisas, como a desenvolvida por Leite, já têm sido feitas para nos auxiliar nestas e em outras reflexões que cercam o cinema e a educação. Pensando o cinema como uma possibilidade nas aulas de Artes Visuais, Assis e Martins (2007, p. 349) descobriram que, após uma pesquisa realizada junto ao ensino médio da rede pública do Estado de Goiás, “foi verificada, também, a presença tímida de imagens técnicas – as produzidas por equipamentos –, em especial as imagens em movimento, no âmbito das atividades artísticas”. Tal constatação evidenciou a necessidade de discutir outros modos de ver as imagens cinematográficas no ensino de artes visuais, comungando com o que defendo, necessariamente.

Mônica Fantin (2006a), para falar de cinema e educação, faz a opção por um caminho que se inicia com a relação das crianças com as mídias, em específico com o cinema. Tratando da experiência da criança com o cinema como algo que assume um papel decisivo na sua formação, a autora vai traçando uma reflexão que toma como centro da discussão a mídia-educação, e que propõe uma reflexão sobre cinema, apontando para a importância de os professores ajudarem a tornar mais crítica essa experiência (criança/mídia, criança/cinema). Fantin vai construindo sua escrita a partir do desafio de compartilhar parte dos resultados de sua tese de doutorado, **Criança, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália**, na qual analisa a relação das crianças com o cinema na escola, defendendo essa relação como uma possibilidade de experiência de significação.

Propõe, então, que seja discutido na escola o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade como um todo, enquanto defende que “a educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais” (idem, p. 31). Apresenta, assim, a perspectiva na qual “a mídia-educação pode ser uma possibilidade diante dos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania” (p. 37). O que aqui interessa em particular é o fato de Fantin usar o cinema na “perspectiva de articular os direitos de proteção, provisão e participação com o direito à cultura, à crítica, à criação e à cidadania” (p. 100).

Partindo do princípio de que “é possível não só ensinar com, sobre e através dos meios, mas formar espectadores/produtores críticos (...) que interagem” (ibidem, p. 36), a autora vai abrindo um espaço para um discurso sobre cinema. Ela faz observações significativas, enquanto situa a importância de redimensionar o caráter instrumental do cinema. Sua investigação propicia reflexões acerca de um caminho “nesse limiar entre o uso ‘escolarizado’ (...) e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares” (2006a, p. 114).

Fantin apresenta algumas experiências de intervenção em contexto extra-escolares que se baseiam na apresentação, visão e discussão do filme como, por exemplo, os cineclubes ou *Cineforum* italianos. Fala da metodologia utilizada e defende que “ajudam o espectador a desenvolver um ponto de vista crítico sobre o filme” (2006a, p. 115). Considera assim, o cinema, em sua potencialidade,

como objeto sócio-cultural e como instrumento de aprendizagem, prevendo momentos de fruição, de análise e de produção, tendo em mente a articulação possível entre cinema enquanto arte, indústria, linguagem e uma síntese possível entre o cinema como fim em si mesmo e como ‘ferramenta’ cultural. (Idem, p. 116-117)

Traz para cena experiências brasileiras com o cinema e educação, apontando-as como direito à cultura e novos repertórios, enquanto fala de criatividade e fantasia. Cita alguns dentre tantos projetos em nível nacional ou local que se destacam. Fala sobre o *Cinema BR em movimento* como a maior rede de exibição não formal de filmes brasileiros;

Projeto Cinema na Favela & Favela no Cinema, este em Florianópolis, foi desenvolvido pelo Grupo Hip Hop, que realizou parceria com o *Cinema BR em movimento*. O Projeto *Escola no Cinema*, promovido pelo Espaço Unibanco de Cinema da cidade de São Paulo; O projeto *Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas*, *Cinema na Rua e Cinema na Escola*, *Cinema ambulante*, o *Cineduc*, que faz parceria com o projeto do SESC Nacional *A Escola vai ao Cinema*. A autora trata também das mostras e dos festivais de cinema como outras possibilidades de pensar cinema e educação no país.

Remete-se ao *Festival Internacional de Cinema Infantil*, que acontece no Rio de Janeiro; o *Festival Anima Mundi*, São Paulo e Rio e suas versões; a *Mostra de Cinema Infantil* de Florianópolis – posso dizer que esta inspirou e alimenta a *Mostra de Cinema da UNESCO*, da qual falarei em breve.

Fantin desenvolve uma pesquisa com crianças para melhor compreender a relação entre educação e cultura e, para tanto, busca, em imagens, olhares e falas das crianças, como elas se relacionaram com os filmes. Um dos seus recortes de pesquisa foi na *Mostra de Cinema* de Florianópolis e, portanto, traz as experiências desse evento como sendo produtoras de narração, pois forneceram motivos e conteúdos para a partilha de histórias. Remete a Benjamin quando diz que ele “nos ensina que os tipos arcaicos de narradores se interpenetram: os que trazem histórias de lugares distantes e os que conhecem histórias sem nunca terem saído de sua terra” (*apud* FANTIN, 2006a, p. 135). As crianças são narradores, portanto produtores de cultura enquanto são produzidos pela cultura, aqui representada não só pelo filme, mas pela ida ao cinema e todas as questões que o cercam.

Partindo do princípio de que “em Mostras ou em situações escolares configura-se um contexto cultural e educativo que sempre trabalha com uma intencionalidade” (Idem, p. 137), a autora adverte sobre a escolha do filme, os critérios a serem utilizados nessas escolhas, ou seja: quais os filmes adequados para crianças? Problematiza a questão da qualidade das produções culturais para crianças, considerando a possibilidade da compreensão criativa da análise fílmica. Apresenta, então, um roteiro para pensar critérios de escolha de filmes em contextos educativos (FANTIN, 2006b, p. 140). Para a autora,

não basta argumentar em favor da importância da presença do cinema na escola. Há que discutir uma série de questões: que filmes utilizar, como escolhê-los, de que forma trabalhá-los, quando e com que propósitos, o que implica discutir também questões como adequação, repertórios e

gêneros, além de termos sempre em mente as mediações necessárias à contextualização, à análise e às possibilidades de diálogo. Juntamente com a análise de filmes, é importante pensar na produção de materiais por crianças, deslocando seu papel de espectadoras e consumidoras críticas para o de autoras e produtoras. (Ibidem, p. 165)

Pensando as formas de apropriação, Fantin faz referência a Bakhtin para afirmar que o diálogo estabelecido com o filme também pode ser mediado pelo diálogo com o outro, e é nesse movimento – que envolve uma complexidade de diálogos que vai além do estabelecido entre ela e o filme – que a criança vai construindo sua experiência de significação e apropriação.

Quando trata das experiências italianas de cinema e educação, revela algumas que se referem a práticas culturais que pretendem incentivar o gosto pelo cinema, como por exemplo, o *Cineforum*, uma prática que data da década de 1940 e envolve a apresentação contextualizada do filme, seguida da exibição e da apreciação crítica, finalizando com um debate. Cita, ainda, o projeto *Arrivano i film*, que trabalha com a educação visual; o *Festival de cinema per ragazzi*, que propõe a integração de novos talentos. Segundo a autora, todas essas experiências apresentam desdobramentos significativos. Ela afirma:

ainda temos [*no Brasil*] muito a aprender, sem contudo perder a originalidade de certas experiências que nos desafiam a aprimorá-las cada vez mais, no sentido de contribuir para a construção da cidadania através da inserção e participação de crianças, jovens e professores na criação e recriação da cultura. (FANTIN, 2006a, p. 160)

Embora conste na LDB⁴² a referência à área da linguagem e suas tecnologias, ainda não existe em nosso país uma política pública sobre cinema na escola. Para a autora, “no contexto brasileiro parece que os projetos ainda enfatizam a importância do acesso à sétima arte como um direito à cultura, aliando tais experiências ao seu uso social” (idem, p. 159). Encontro em Napolitano (2003) um dizer sobre o quanto a responsabilidade fica a cargo do professor e não de uma política pública que vai além do gosto e interesse individual do profissional da educação que tem de adquirir esse gosto por conta própria. Para o autor, “a sensibilidade do professor na escolha e na abordagem adequada do filme em relação ao seu público-alvo específico é que vai ser o diferencial” (p. 50). Neste sentido, basta a

⁴² LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de dezembro de 1996.

sensibilidade pela sensibilidade, se esta não estiver alimentada pelo conhecimento sobre cinema, como foi dito anteriormente.

Com uma preocupação de instruir claramente sobre como usar o cinema em sala de aula, Napolitano (2003) apresenta seu livro como apoio para professores, revelando caminhos para transformar a exibição de filmes na sala de aula em um recurso rico, lúdico e extremamente sedutor. Partindo do olhar de um doutor em História Social, deixa transparecer o enfoque maior que dá à sua escrita, que defende, entre outras coisas, que

é preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio. (p. 15)

Creio que seja talvez um pouco mais do que o apontado por Napolitano. Defendo uma relação mais completa com o cinema; um cinema de verdade que vá além do filme exibido em uma TV com um aparelho de DVD ou VHS; defendo uma relação com o cinema que vá além dos conteúdos escolares; um cinema que se relacione com a vida, um cinema que ultrapasse as questões técnicas, que dialogue com questões ideológicas porque dialoga com a vida. Um cinema que traga outras possibilidades não pensadas, não programadas, não direcionadas; um cinema que dialogue com o caminho, o espaço, o escuro, o cheiro de pipoca, o estar junto e sozinho ao mesmo tempo – que sinta, escute, perceba, silencie, fale, problematize, simplifique, exagere, sonhe, ilumine, escureça, odeie, ame e saia do que costumamos, muitas vezes, fazer em espaços formais de educação; que vá além e busque o imprevisível. Na tentativa de uma disciplina teórica que me é necessária, retomo ao exercício do distanciamento crítico (visto que não há neutralidade), e deixo para a parte em que chamo de “um ensaio reflexivo,” a 5ª e última parte deste trabalho, após a análise dos dados, a ampliação deste acreditar.

Encontro, ainda, no livro de Napolitano, um alerta pertinente, quando o mesmo alega que “devemos ter cuidado com modelos prontos (...). O importante é que, (...), todo professor e toda escola criem seus próprios mecanismos e procedimentos e, mais importante ainda, reflitam coletivamente sobre eles” (2003, p. 16). Na tentativa de

compreender a intenção do autor, fico entre uma reflexão sobre o título – que considero equivocado –, o alerta a modelos prontos e a armadilha, por ele mesmo citada, com relação ao uso do cinema em sala de aula, quando diz que

o olhar crédulo da criança, tende a considerar verdadeiro e real tudo que é visto no filme, pois a noção de realidade e representação, passado e presente, narrativas ficcionais e científicas estão ainda em construção. Portanto o professor deve estar atento aos efeitos do filme no grupo e estar preparado para lidar com o olhar infantil sobre as imagens em movimento, ao mesmo tempo respeitando e valorizando a fantasia infantil, mas sem reforçar a assimilação das explicações pseudo-científicas, da ideologia e representação fantasiosa como sinônimo de verdade. (Idem, p. 22)

Temos de acabar com a fantasia? Quanto ao título do livro **Como usar o cinema na sala de aula**, questiono: O que é cinema? Limita-se ao filme, ou é muito mais? O que devemos fazer com relação ao cinema? Usar? Então ele – o filme, ou pior: o cinema – fica a serviço da sala de aula? O que proponho neste trabalho é algo que segue em outra direção. Falo de algo que, de alguma forma, foi pontuado por Napolitano como uma perspectiva de abordagem mais complexa, quando afirma que “temos alguns filmes que, na sua fotografia (cor, textura e jogo de luminosidade) procuram recriar a experiência das artes plásticas” (2003, p. 47). Diria de uma maneira bastante otimista que, quando o autor se refere às *artes plásticas*, esteja, direta ou indiretamente, falando de estética e poética, embora dando ênfase aos elementos visuais do filme.

Ismael Xavier, em entrevista para a revista **Educação & Realidade** (2008, p. 14-15), assume o desafio de responder uma pergunta direcionada à correlação entre os dois campos, ou seja, dar sua opinião sobre que relações podem ser estabelecidas entre cinema e educação. Na complexidade de sua resposta, opto por evidenciar o que – no meu entendimento – reorganiza o dizer de Napolitano na perspectiva de compreender o cinema enquanto algo que educa, ou seja:

Para mim – Xavier –, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdo”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.

Entrecruzar questões do cinema com a educação e a fala dos meninos e meninas possibilita, acredito, o encontro de diferentes olhares de produção e de apropriação sobre questões que cercam o próprio exercício do olhar, do pensar e do fazer. O exercício do sensível, da educação estética, partindo da necessidade de olharmos para a realidade e buscarmos questões que aproximem cada vez mais a teoria e a prática, é necessário. Faz-se necessária, também, a reflexão comprometida com benefícios concretos para se pensar uma educação de direitos, uma educação de qualidade que entende que o capital artístico-cultural deve ser acessado por todos por direito – é nessa perspectiva que trago um olhar sobre a fruição e produção cinematográfica das crianças, fazendo um recorte para o estudo da história que envolve a produção do filme “Minha escola é assim...”.

Dessa forma, para falar dos processos vividos pelos alunos em produzir um filme e analisar preliminarmente os modos como essa produção aconteceu, envolvo daqui para frente as falas coletadas após conversa com as crianças, as fotos que compõem os registros da pesquisa, as escritas desses meninos e meninas em seus cadernos de cinema, assim como as falas coletadas no dia do lançamento do filme. Para tanto, a articulação entre o filme, a idéia do roteiro, a atuação das crianças no exercício das filmagens, o processo de aprendizagem das técnicas cinematográficas, a gravação das cenas e a edição são aqui tomados como ponto de partida (e ponto de chegada) na presente investigação, além, é claro, da análise do filme propriamente dito.

4 A PESQUISA DE CAMPO

A criança filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança é desalojada por uma criança parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também capaz de recriá-la, refundá-la; criança que reconta e re-significa uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína. E aqui, a arte, em geral, e o cinema e a literatura em particular, ajudam a constituir esse outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam, ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, falando de outro modo das crianças. Ouvindo-as, sobretudo.

Sônia Kramer⁴³

4.1 O percurso...

Para tratar do percurso da produção do filme dos meninos e meninas, opto por partir de uma história que passa pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC e sua missão, que é: “educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”. No final de 2005, esta instituição aprovou o Projeto de Extensão “Central de Cinema”, derivado de um outro chamado “Central Universitária de Imagem e Movimento”, também aprovado pela UNESC em 2004.

O objetivo da “Central de Cinema” era veicular atividades artístico-culturais no campus da Universidade através de sessões de cinema e das “Quartas Culturais”, a fim de favorecer, ampliar e qualificar a formação cultural de todos os membros da comunidade acadêmica e circunvizinha, conforme consta no relatório do projeto, apresentado à Instituição em 2006. O Projeto fazia interface com outros projetos de pesquisa e de pesquisa-extensão em desenvolvimento no Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética – GEDEST e objetivava, ainda, estruturar oficinas-piloto de vídeo a fim de começar a instigar, não apenas a apropriação, mas a produção de curtas.

⁴³ (KRAMER, 2005, p. 29).

Além das sessões de cinema no *campus* durante o ano, realizamos, então, sessões extras em escolas da região, começando pela E.M.E.I.E.F. Professor Moacyr Jardim de Menezes, na qual trabalho com Oficina de Arte. Somo aqui a participação de toda a escola na I Mostra de Cinema na UNESCO,⁴⁴ em 2006, para afirmar que foi a partir dessas experiências que decidimos, em reunião pedagógica na escola, desenvolver um projeto *sobre e com* o cinema – Projeto “Cinema e Educação” –, envolvendo algumas turmas específicas e a escola toda de modo geral. Nesse sentido, meu horário foi inclusive reformulado de forma a ter mais tempo com as crianças do que as 2 horas semanais previamente destinadas.

Tomo como princípio o que Merleau-Ponty – um fenomenólogo francês do período pós-guerra – traz como “conjunção” entre cinema e filosofia (STAM, 2006, p. 99-100) para pontuar a relação de meninos e meninas com o cinema, embora reconhecendo que muito falamos de filme e pouco vivenciamos o cinema propriamente dito.

‘o cinema’ – afirmou – ‘é particularmente adequado para expressar a união entre mente e corpo, entre mente e mundo, e a expressão de cada um deles no outro... O filósofo e o cineasta compartilham uma certa maneira de ser, uma certa visão de mundo própria de uma geração.’ Antecipando Deleuze, Merleau-Ponty via cinema e filosofia como formas cognatas de trabalho intelectual.

Para Merleau-Ponty, “um filme não é pensado [...] é percebido” (STAM, 2006, p. 100). É nessa perspectiva do *perceber* que, na escola, defendíamos o Projeto “Cinema e Educação”. Os alunos, no início, limitavam-se a assistir e debater sobre os filmes que eram exibidos em sala de aula. Na Oficina, fazíamos trabalhos plásticos com sucata a partir dos personagens e cenários que deixavam marcas na memória das crianças. As experiências

⁴⁴ A “I Mostra de Cinema UNESCO” ocorreu durante três dias seguidos, do dia 30 de outubro ao dia 1 de novembro de 2006. Nos dois primeiros dias, foram exibidas sessões de curtas-metragens nas Casas de Culturas dos municípios de Içara e Araranguá. O terceiro dia da mostra realizou-se no auditório do campus da Universidade, contemplando 12 horas de cinema sem intervalos. No Auditório Ruy Hülse, na UNESCO, simulamos uma sala de cinema, com telão, uma acústica similar à sala de cinema e poltronas confortáveis. Nesse dia, as escolas públicas puderam agendar seus alunos para participarem do evento. Contamos com a participação de 300 crianças por sessão, número que suportava o auditório. A E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes esteve presente na Mostra. Ao todo, foram apresentadas cinco sessões com os seguintes filmes: *Príncipes e Princesas* (Michel Ocelot, 1999), *O Pequeno Príncipe* (Stanley Donen, 1974), *A fantástica fábrica de chocolates* (Tim Burton, 2005), *Kirikou e a feiticeira* (Michel Ocelot, 1998), e *Mary Poppins* (Robert Stevenson, 1964).

com os brinquedos ópticos⁴⁵ também foram contempladas, possibilitando às crianças um brincar com a imagem em movimento, ampliando sua capacidade de compreensão/percepção sobre o processo de produção de animação.

O cinema, para Jacques Aumont (2008, p. 23), “é um instrumento inteligente, pois não apenas nos permite pensar o tempo de outra forma, mas ele próprio pensa o tempo de uma maneira original. (...) ele é como as outras filosofias, inventor – e até mesmo *operador* – de conceitos”. Para esse autor,

um filme é um ato, todo filme é um ato – mas um ato poético. É na qualidade de ato de invenção, ato de pensamento e de criação que, em última análise, um filme pode evocar, imitar ou chegar perto da teoria. É sua capacidade de inovar que pode dar a um filme a aparência de um enunciado teórico. (idem, p. 31)

A relação do filme com a teoria é algo de que pretendo trazer, ou seja: o que aqui me proponho é a falar da produção de um filme com crianças, realizado em uma pequena escola de uma cidade com pouco mais de 170.000 habitantes, uma escola que procura trabalhar na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica, conforme apresenta-se na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, e é assumida na Proposta Curricular traçada – recentemente – pela Secretaria de Educação do Município.

A Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. (...) No âmbito desta concepção de aprendizagem (...), à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações sociais estabelecidas pelas crianças e jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos. (**Proposta Curricular de SC**, 1998, p. 16-17).

O enfoque Histórico-Cultural, como eixo central em torno do qual temos pautado essa proposta curricular, que quer priorizar a ‘diversidade’ tem facultado aos/as professores/as e coordenadores/as da RME uma visão do processo educativo e da atividade de ensino como processo de produção

⁴⁵ Meu acesso ao zootrópio – um dos brinquedos ópticos de que falo – foi durante um curso de animação promovido pela Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, coordenada por Luiza Luz Lins, em 2005, que, generosamente, nos cedeu o material. A ela meus agradecimentos.

das necessidades humanizadoras. Compreende-se que este é um importante passo para a concretização de uma escola *como lugar privilegiado para se viver a infância, a adolescência e a juventude*. Lugar onde os diferentes sujeitos possam falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, aprender, pensar, resistir, concordar, discordar, escrever, ler, ou seja, onde podem tecer sua história, se perceber como produtores de cultura e transformadores da sociedade. (**Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma**, 2008, p. 30).

Falo de um filme produzido com alunos que, embora morem próximo a um Shopping Center, pouco ou nunca foram a sua sala de cinema. A experiência de produzir um filme com as crianças marca uma primeira vez, tanto delas quanto minha, que, enquanto vou relatando o encantamento dos meninos e meninas, fico tentando disfarçar meu próprio encanto diante dessa possibilidade, buscando uma disciplina teórica/científica que o trabalho exige. Produzir um filme na escola pode não ser fazer cinema, mas é um bom caminho para falar sobre ele, e é esse o desafio proposto.

Outras experiências – além de assistir filmes e materializar suas idéias na Oficina – foram surgindo, tomando como fio condutor a animação, ou melhor, o desenho animado. Então, no primeiro semestre de 2007, pensei na possibilidade de produzir um vídeo animado com os alunos da E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes – o que só iria se concretizar quando minha co-orientanda⁴⁶ de PIC,⁴⁷ Nathália Neves Aquino, no segundo semestre desse mesmo ano, propôs aos alunos do 2º ano do 2º ciclo a elaboração de um roteiro⁴⁸ e a confecção de cenário e personagens para a realização de uma animação com o *Movie Maker*.⁴⁹

Como a Escola tinha um projeto (em anexo) com o mesmo tema, acordei com a diretora, as meninas e meninos a participação nas aulas da Oficina, de Nathália que já observava o meu trabalho com as crianças – na época eu estava trabalhando com os brinquedos ópticos, e tinha no zootrópio o meu maior referencial. E quando saía para atender uma outra turma, Nathália desenvolvia sua própria investigação. Com o tempo,

⁴⁶ A orientadora de Nathália foi a Profa. Virgínia Maria Yunes.

⁴⁷ Projeto de Iniciação Científica.

⁴⁸ O conceito de roteiro foi sendo construído no decorrer do percurso. Nathália era quem anotava as idéias que iam surgindo, e que constantemente se modificavam, oportunizando experiências diversas/tentativas diversas. Partindo do princípio que roteiro “é sempre dividido num grande número de partes separadas (ou melhor, ele é construído a partir dessas partes)” (PUDOVKIN. Op cit XAVIER, 2008, p. 57), o roteiro de filmagem das crianças foi pensado a partir das primeiras tentativas/vivências que no decorrer da investigação acompanharemos.

⁴⁹ *Movie Maker*: trata-se de um programa de computador oferecido pelo *Windows*.

estávamos, Nathália e eu, planejando juntas, o que me permitiu acompanhá-la no que ela mesmo relata

Na oficina então, começamos produzindo uma câmera filmadora de sucatas como uma maneira de introduzi-los nesse universo e terminamos criando uma animação utilizando um programa simples oferecido pelo Windows, denominado “Windows Movie Maker”, que possibilita organizar as imagens captadas pela máquina fotográfica (fixas ou em movimento) combinadas com uma trilha sonora e/ou gravar a voz do locutor formando uma história, tudo isso recheado de efeitos especiais. Este programa simula uma ilha de edição digital dando noções dos passos necessários para construir um vídeo: primeiramente definir o roteiro, logo buscar as imagens e sons e finalmente editar, resumidamente. (AQUINO, 2007/2008, p. 4).



Foto 1: Crianças (Bianca é quem está anotando a fala da estagiária Deise) entrevistando os adultos na escola, ensaiando com a máquina filmadora de papelão.

Fonte: Nathália Neves Aquino



Foto 2: Jamile manuseando uma máquina filmadora Mini-DV (acervo do GEDEST).

Fonte: Nathália Neves Aquino

Além da experiência com a máquina feita de sucata, as crianças tiveram acesso a uma filmadora do acervo do GEDEST, conforme revela a foto acima, na qual Jamile observa no visor da máquina as cenas que está captando.

Os meninos e as meninas produziram um filme com Nathália, uma animação na qual vivenciam a elaboração de uma espécie de roteiro⁵⁰ adaptado/simplificado – e uma série de desenhos para a representação do cenário e dos seus respectivos personagens. São diferentes tentativas, sempre na busca da construção de uma idéia coletiva. Nathália procurou construir com as crianças uma história, o que foi acontecendo a partir de uma conversa em que cada uma contava uma parte, criando uma seqüência. Após algumas discussões, cortes e complementos da própria narrativa, a história foi tomando corpo. Feita a história, Nathália sugeriu que listassem os personagens que a compunham e os elementos que apareciam nos diferentes cenários da narrativa criada – a partir daí o “roteiro”, cenário e personagens ficaram definidos.

O título da história é “As aventuras na Terra Encantada” e trata de um menino e uma menina que, enquanto brincam de bola, se perdem no mato e encontram um unicórnio, que lhes pede ajuda para salvar uma princesa presa em um castelo na Terra Encantada.

Antes mesmo de a Nathália concluir seu trabalho com as crianças, surgiu a figura de Luciano de Carvalho Oschelski,⁵¹ com a proposta de fazer um filme com elas, mas filmando os meninos e meninas, e não mais os seus desenhos. A etapa com o *Movie Maker* foi bastante importante para que as crianças melhor compreendessem o processo de elaboração do filme no trabalho junto com Luciano, agora com ênfase maior nas questões técnicas do envolvimento com a filmadora, os planos, seqüência de cenas etc.

Registro que as crianças da Oficina exercitaram a elaboração de um outro “roteiro” de filme, mais uma vez simplificado e adaptado, com base na experiência anterior, e optaram por falar da escola, e entre suas escolhas do que contar estava uma entrevista com quem, na opinião do grupo, mais entendia da história da escola. Escolheram, assim, sua professora de classe para ser entrevistada: Profª. Marli de Oliveira Costa, carinhosamente chamada por eles de Lili. Foi, então, necessária a visita de Luciano no período da manhã, que envolveu todos os alunos da turma. Por isso, temos 15 alunos envolvidos na produção do filme – número que contempla a turma toda, não apenas as crianças que freqüentavam a Oficina. Duas alunas não participaram da mesma por problema de transporte, mas mesmo

⁵⁰ Para V. Pudovkin (2008, p. 57), “o roteiro de filmagem completo é dividido em seqüências, cada seqüência dividida em cenas e, finalmente, as cenas mesmas são construídas a partir de séries de planos, filmados de diversos ângulos”.

⁵¹ Também orientando de Virginia Maria Yunes, desenvolve uma pesquisa da qual passo a assumir o papel de co-orientadora. Luciano desenvolve uma pesquisa de Pós-graduação que tem como título: “O cinema vai a escola e a escola vai ao cinema, uma experiência desenvolvida na E.M.E.I.E.F. Professor Moacyr Jardim de Menezes”.

assim posaram como produtoras com o restante do grupo e ficaram felizes por isso, acredito.

Entre as experiências vivenciadas por meninos e meninas, além dos processos de produção, também a dimensão da recepção não ficou negligenciada. A ampliação de repertório foi algo a que demos evidência desde o início do projeto, tanto no acompanhamento das Mostras de Cinema da UNESCO quanto na própria escola, onde ocorreram algumas sessões de projeção de filme, como também a ida à sala de cinema do Shopping perto da escola, experiência esta que a maioria não havia vivenciado. Na fala das crianças, que trago a seguir, busco evidenciar o repertório fílmico por elas vivenciado

Silemar⁵² - Do que vocês lembram, dos filmes que vocês assistiram na escola? Quais os filmes que vocês assistiram?

Bianca - Uma ponte para Terabitia.

Silemar - *Ponte para Terabitia?* Quem passou esse filme?

Todos - Nathália.

Bianca - *Os irmãos Grimm*....

Sila - *Os Irmãos Grimm*, quem passou?

Todos - A Lili.

Bianca - Teve aquele de lá... o cachorro, com os animais.

Adriely - Que cachorro?

Bianca - Tinha um que tinha os animais lá.

Adriely - Não, não tinha.

Bianca - Tinha, sim.

Jordam - *Os sem florestas*.

Adriely - Não foi passado....

Jordam - Foi, eu lembro que *Os sem florestas* foi passado.

Bianca - Não foi.

Adriely - Não foi... (o clima caminha para uma discussão).

Sila - *Os sem florestas* foi numa sessão de oficinas que a gente fez. Um dia de cinema na escola. Cada um escolheu uma sessão.

Adriely - Deve ter sido, sabe por que? Eu não faltei uma vez o ano passado, e *Os sem florestas* não passou.

Sila - De repente tu escolheste um e ele escolheu outro. Teve dia que a gente passou em várias salas e teve diferente...

Adriely - É o nosso foi *Peter Pan*⁵³.

Bianca - Aquele filme, como é que era? Eu não lembro o nome.

Adriely - *Uma noite no museu*.

Bianca - Aquele filme, como é que era??? Eu não lembro como é que é....

(...)

⁵² Conversa com as crianças realizada um dia após o lançamento do filme (14/6/2008).

⁵³ Quando Adriely cita o *Peter Pan*, ela está se referindo ao filme: *Em busca da Terra do Nunca*. Direção: Marc Forster. 2003 (101 min).

Sila – O filme na escola, você lembra qual assistiu, Patrick? Os filmes **bem** antigos que vocês viram na escola, vocês lembram?

Adriely – Sim...como é? *O Charles Chaplin.*

Sila – E na mostra de cinema, na UNESC?

Todos - *As crônicas de Narnia...*

Jordam – ...*O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa.*

Sila – Gostaram?

Bianca – Há, aquele de lá, eu adorei.

Sila - Dos personagens desse filme, vocês se identificam com algum? Tem algum que foi mais legal?

Jordam – Com o minotauro....

Sila - Minotauro? Por que?

Jordam – Não sei (risos).

Adriely – Mas, o minotauro não é aquele que ficou amigo da pequeninha!

Jordam – Não! Ele tem o corpo de cavalo, e daqui para cima a cabeça é de homem.

(...)

Sila – Bom! Todo o repertório que vocês... Assistiram muitos filmes neste ano, Acho que a escola trabalhou um pouco em cima disso... Teve a mostra também... Vocês acabaram assistindo também em casa... Dos filmes que vocês viram... um filme, assim que marcou? Que vocês acharam bom.

Todos: *Uma ponte para Terabítia.*

Sila – Aquele filme é lindo. (...)

Adriely – *A Viagem de Chihiro.*

Sila – Este passou na Mostra de Cinema deste ano, foi o primeiro filme da Mostra.

Jordam - *O menino maluquinho.*

O diálogo acima apresentado foi retirado da conversa com as crianças um dia depois do lançamento do filme “Minha escola é assim...”. Esse diálogo revela um repertório cinematográfico vivenciado a partir das oportunidades que a escola propiciou às crianças, e elas vão relatando experiências, tomando como referência suas preferências. Planejava fazer o papel de quem tenta fomentar um espaço de troca e produção de sentido, a que chamo de *espaço de narrativa*, remetendo a Leite. Convidei as crianças para esse encontro que aconteceu em minha casa e objetivava promover um espaço de criação de sentidos, de troca e produção de conhecimento, dando prioridade para o imprevisto, a espontaneidade e a imaginação criativa das crianças.

Para tanto, a espontaneidade das crianças seria algo de grande valor, porém na maior parte da conversa, acabo por assumir um papel de “professora” ou “entrevistadora” e direciono um diálogo pela própria ansiedade de pesquisadora que me acompanha.



Foto 3 - Momento em que os alunos assistiam ao filme *Ponte para Terabítia* (diretor Gabor Csupo).
As crianças da Oficina assistem junto com outro grupo de alunos e alunas, em uma sala de aula.

Fonte: Nathália Neves Aquino.

Na Foto 3, notamos a presença de um *datashow*, o qual solicitamos emprestado ao GEDEST. Queríamos garantir certa qualidade nas sessões de filmes na escola – embora reconheça que não fosse a ideal, era bastante diferente de simplesmente colocarmos o filme na TV. A sala era arrumada para que as crianças ficassem melhor acomodadas; colocávamos, então, tapetes e distribuíamos as carteiras de forma semi-circular, permitindo também que as crianças se acomodassem em carteiras encostadas nas paredes.

4.2. O lançamento do filme: quarenta e nove fotografias sobre sua produção.

No dia 13 de junho de 2008 ocorreu o lançamento do filme “Minha escola é assim...” na Universidade do Extremo Sul Catarinense, no Auditório Ruy Hülse, o mesmo local em que aconteceram as Mostra de Cinema. O lançamento encerrou a III Mostra de Cinema da Universidade.

As crianças que produziram o filme, na sua maioria, não estudam mais na E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes, uma vez que esta produção aconteceu no segundo semestre de 2007 e as crianças estavam no 2º ano do 2º ciclo (último ano escolar oferecido pela escola). Foi necessário então, além do convite deixado para todo o grupo, uma busca para saber a escola em que foram estudar os produtores do filme, e então entregar o convite para o lançamento. Algumas crianças, eu encontrei no bairro da Escola, o que facilitou, pois as visitei em suas casas. O convite contemplava, também, as famílias e os amigos, e dizia que “o lançamento do filme será seguido de debate sobre sua produção

com a participação dos seus produtores (os meninos e meninas, assim como os adultos mediadores) com a platéia”.

No dia do lançamento, estávamos – Nathália, Luciano e eu – para receber os convidados. Nathália cuidou das filmagens, e quem mais falou foi Luciano; as crianças que se fizeram presentes optaram por não falar, e o restante da platéia fez pequenas intervenções. Após passarmos o filme, todos aplaudiram; Luciano, então, iniciou sua fala a partir de 49 fotos que revelam parte do processo de produção vivenciado com as crianças, ou seja, o que aconteceu nos bastidores dessa produção: “Eu vou mostrar [...] para vocês. [...] Bom isso aqui é todo o processo de produção que foi sendo feito com as crianças ao longo desse tempo...”. Para tanto, das 49 fotos apresentadas ao público, evidencio algumas delas neste momento, acrescidas de comentários do próprio Luciano, assumindo o desafio de, desde já, desfiar alguns comentários e análises críticas, enquanto procuro trazer para a cena parte da aprendizagem das crianças, suas falas, escritas, reflexões – criando uma trama de significações.



Foto 4: Adriely filmando com a orientação de Luciano.
Acervo particular da pesquisadora.

A Foto 4 vai revelando a relação da criança com o equipamento, o espaço e a imagem que é captada sob a orientação de Luciano, ao mesmo tempo em que deixa em evidência um espaço marcado por produções artísticas realizadas com argila, sucata, papel, tela e outros tantos materiais manipulados pelas crianças, caracterizando assim o espaço da Oficina de Arte,⁵⁴ local em que aconteceu grande parte do trabalho. O rosto da menina, Jamile, se esconde atrás de uma câmara grande e pesada; máquina e criança recebem a

⁵⁴ A Oficina de Arte de que falo aqui é um projeto que foi encaminhado por um grupo de professoras do bairro e que se concretizou em 1993 como uma Oficina que funciona em horário extra-classe/ou contra-turno. Falo sobre isso com mais detalhes na pesquisa apresentada em 2004, que resultou na dissertação de mestrado defendida na UDESC, que tem como título: O PROJETO OFICINA DE ARTE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO (1993-2003).

atenção total do mediador.⁵⁵ Para melhor compreendermos o papel do mediador, remeto-me a Mirian Celeste Martins, segundo a qual:

o papel do mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, com o objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. Capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz. (2005, p. 11)

Estávamos, eu e Nathália, observando a relação que se estabelecia entre a câmara e as crianças, enquanto Luciano mediava essa relação no exercício de ensinar e aprender com elas – as crianças – uma maneira de melhor pensar a produção do filme como uma linguagem da arte. Isso porque a experiência não é apenas das crianças, há uma experimentação nesta relação da criança com a máquina/filmadora que vai envolvendo quem orienta que busca acompanhar o que é filmado em uma TV que pouco aparece para o apreciador da foto. O corpo de Luciano esconde a TV. Luciano revela, na sua fala, uma relação de paciência e credibilidade, enquanto traz para cena o processo de experiência com o equipamento: “a criança é menor, ela é diferente, a mão dela é diferente apertando o botão, é diferente operando uma câmara. Ela leva um tempo para se adaptar a uma câmara daquele tamanho”.

Assim foi o primeiro encontro desses meninos e meninas com o equipamento, dia em que conheceram Luciano e aceitaram efetivamente o desafio de produzir um filme, sem mesmo imaginar sobre o que poderiam fazer. É sobre esse processo de produção que pretendo falar com esses recortes de imagens, escritas e falas coletados.

A primeira coisa que destaco nesse processo é a inversão de papéis; a inversão de poder na relação adulto x criança; e a possibilidade de ver a criança em sua potência, em seu papel de produtora de cultura:

Luciano⁵⁶ – (...) quem fez o projeto mesmo, foram as crianças, e eu aprendi muito com isso, aprendi coisas que eu não sabia, com

⁵⁵ Chamo de mediador a figura do Luciano, por entender seu papel enquanto alguém que vai mediando a relação das crianças com a possibilidade de melhor compreender como se dá a produção de um filme.

⁵⁶ As falas de Luciano foram coletadas no dia do lançamento do filme, na III Mostra de Cinema da UNESCO, a partir da filmagem (gravada e transcrita) e da autorização de Luciano após uma devolutiva, momento em que Luciano revê toda sua fala e a autoriza definitivamente.

toda a minha vivência de cinema até hoje, aprendi coisas que eu não conhecia. E as crianças me ensinaram isso.

Esse aprender de que Luciano fala é um aprender a como lidar com elas, as crianças. É um aprender a perceber como elas apreendem a realidade, como elas se envolvem e resolvem as provocações e os desafios que propomos. O aprender, entre outras coisas, que “a dependência da criança diante do adulto é um fato social e não natural” (KRAMER, 2005, p. 21).



Foto 5: Jamile com a filmadora.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 6: Luciano orientando Jamile na filmando Adriely.
Acervo particular da pesquisadora.

Nas Fotos 5 e 6 podemos melhor perceber o que Luciano quer dizer sobre a *responsabilidade do ensinar como fazer*, pois na Foto 5 podemos ver uma imagem da criança filmada na TV que se encontra atrás do grupo. A menina Adriely se mostra com seu sorriso, que aparenta revelar satisfação por estar vivenciando tal processo. No lançamento do filme, Antonia Javiera Cabrera Muñoz, uma das idealizadoras da Mostra, fica entre a afirmação e o questionamento, enquanto acompanha a fala de Luciano:

Antônia – E as crianças... ficaram super-felizes....?!!!!?!!!!

Luciano – Ah, sim! A primeira vez que eu cheguei lá e mostrei a câmara, os olhos deles brilhavam muito, eles ficaram muito encantados, estar com o equipamento. [...] depois que a criança cria intimidade contigo, ela começa a gerar confiança e fazer o que ela quer. Só que no primeiro dia eu já levei a câmara e já mostrei que eles iam trabalhar com aquela câmara, então todo mundo, ao mesmo tempo, queria operar a câmara. Eles foram aprendendo... a botar a mão na massa mesmo. Quem fez as cenas foram eles.

A *intimidade* de que Luciano fala é algo que vai além do dito, creio. Contempla uma relação de afetividade com o que é proposto, uma curiosidade com o equipamento, com a idéia de fazer o filme, de filmar e de ser filmado.

A curiosidade faz parte da magia do cinema, pois segundo Edgar Morin (2008, p. 171), “o cinema, ao mesmo tempo que é mágico, é estético e, ao mesmo tempo que é estético, é afetivo. Cada um destes termos pressupõe o outro”. Uma curiosidade que envolve a dedicação da menina Jamile, que segura a câmara e fixa-a no seu ombro, que embora menor do que o aparelho, vai dando conta de segurar firme com o auxílio do adulto que com ela trabalha. Na Foto 6, o sorriso muda de criança. Percebemos na operadora de câmara sua felicidade pela magia do momento criado. O espaço revela em profundidade o que se encontra para além da relação filmada: há mais crianças na sala. Vemos Leonardo ao fundo, um menino que olha para cima com ar de quem procura um pensamento perdido para concretizar algo que espera sobre a mesa: um pedaço de papel. Jordam encontra-se logo atrás de Luciano, mostra-se concentrado no momento em que aponta seu lápis para continuar, provavelmente uma idéia que começou. Há um par de braços de alguém sentado ao lado de Jordam, assim como podemos perceber mais uma pessoa ao lado de Leonardo. Portanto, trata-se de uma sala com um grupo que mostra certa autonomia, onde há distribuição de funções, fazendo com que cada um se ocupe com algo a que está ligado direta ou indiretamente, com o desafio proposto, revelando, assim, uma relação de confiança.



Foto 7: Luciano orientando com relação aos planos I.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 8: Luciano orientando com relação aos planos II.
Acervo particular da pesquisadora.

Nas Fotos 7 e 8 há um grupo que se movimenta na frente da câmera. Hora em que Luciano estaria orientando sobre os planos,⁵⁷ pois, no momento em que as crianças se aproximam da câmera, os planos se modificam, conforme ele mesmo explica:

Eles gostavam de prestar atenção. Mesmo quando era a coisa mais chata, que eu ficava explicando plano por plano, tudo escrito no quadro e fazia com que eles escrevessem no caderno. Era chato pra caramba isso, então. Eu terminava de fazer isso e aí pegava a câmera e mostrava: o primeiro plano se faz assim, o enquadramento de câmera baixa se faz desse jeito... Mas primeiro eu tinha que explicar tudo e eles tinham que anotar no caderno pra saber como é. E fazer o desenhinho no caderno para saber como é feito.

Quanto ao quadro a que ele faz referência, posso afirmar que, no espaço da Oficina, não há um quadro como na sala de aula, pelo menos para que fosse utilizado conforme Luciano afirma ter feito. Com um olhar atento para as Fotos 7 e 8, podemos perceber uma cartolina verde colada na parede, escrita em vermelho – era este o *quadro* em que Luciano escrevia, fazendo uso de frente e verso, colando outra cartolina quando o espaço se esgotava. O próprio mediador coloca como “super chato” o momento de teorizar questões acerca do cinema. Não que as crianças achessem isso realmente, mas já estava consolidado: *falar sobre não é tão bom quanto fazer*. O que entendo é que a teoria nos faz falta quando não a temos para melhor compreender esse fazer.

Nesta investigação senti falta de uma fala mais consistente no momento em que entrevistei as crianças, por exemplo. Percebo, inclusive, quando faço uma análise mais detalhada, que alguns conceitos – em específico, o próprio conceito de plano ou roteiro –, tanto na fala de Luciano, quanto na fala das crianças, fica fragilizado. Isso, na verdade, não inviabiliza a produção, mas nos faz refletir sobre a necessidade de sistematizar o trabalho com um suporte teórico mais consistente, o que consegui perceber – ainda que superficialmente – somente depois de ampliar minhas leituras/meu olhar sobre o assunto.

Na fala das crianças, as questões teóricas se configuram como sendo algo que Luciano ensinava e eles exercitavam na prática:

⁵⁷ Embora chamamos planos, encontro em Jacinto Machado (2008, p. 70) um dizer que: “o próprio conceito de plano, importado do cinema tradicional, revela-se cada vez mais inadequado para descrever o processo organizativo das imagens, pois em geral há uma infinidade de planos dentro de cada tela, encavalados, superpostos, recortados uns dentro dos outros”.

Sila – (...) Em toda a produção, qual era o papel do Luciano?

Jordam – O cineasta.

Sila – Pois é, mas era ele quem pegava a filmadora? Era ele que filmava?

Jordam – Ele ensinava como era ...

Adriely – Ele era o condutor.

Jordam – Ele ensinava, por exemplo, se fosse a Adriely que estivesse filmando, ele dizia Adriely é para ti fazer assim, assim, assim. Daí depois ela ia fazer. Do jeito que ele tinha dito, tinha que tentar fazer aquilo dali.

Sila – Qual era o *macetezinho*, ele falou ontem muito que ele passava algumas técnicas para vocês, a questão de técnica. Aí ele ensinou um monte de *detalhezinhos*, macetes para vocês. O que vocês conseguiram aprender disso?

Jordam – Olha, eu aprendi um monte de coisas, mas eu não me lembro.

Adriely – Eu também não.

Bianca – Tinha lá os planos... Eu não lembro de mais nada.

Usei o diminutivo, certamente no momento em que desejava me aproximar mais das crianças, de suas memórias, mas o que acabo deixando em evidência é a posição de adulto controlador que o tempo todo tento evitar, mas que aqui não pretendo mascarar: essa posição existe e o máximo que posso fazer é refletir sobre ela, para melhor (re)educá-la. Quando falo as expressões *macetezinhos* e *detalhezinhos*, estou diminuindo a importância desse aprendizado para as crianças. Bianca é quem assume que aprendeu sobre os planos, embora não lembre mais.

Retiro, então, do *Caderno de Cinema* das crianças – Figuras 1,2 e 3 – os registros que confirmam parte do que lhes foi *ensinado*, o que não garante que tenha sido apreendido:

existem 3 coisas sobre o FILME ^{importante}

1- Planos) Plano detalhe

2º Plano) Pânico plano

plano americano da cabeça pra cima

Plano médio: pessoas dos pés a cabeça

2- Ângulos.

3- Movimento

existem 3 tipos de planos

Planos: 1º plano

plano americano

Plano médio

Semana que vem

Aprender: Plano geral,
Plano conjunto
movimentos
ângulos

Fazer Plano de Conjunto,
Plano Geral
Movimentos

Fazer Planoâmica, Plongee

Fazer travelling, RECOR, AVANÇO

Figuras 1, 2 e 3 - Retiradas do Caderno de Cinema de Adriely. Acervo particular da pesquisadora.

Os encontros com Luciano foram semanais. Ficamos durante três meses entre aprender a mexer na câmera, estabelecer relações com alguns conceitos que envolvem a produção de filme, a elaboração de uma idéia de roteiro, as filmagens e a montagem do

filme propriamente dita (esta feita por Luciano a partir da escolha de cenas com as crianças). O tempo foi curtíssimo, tanto que não deu tempo de terminar o filme para a festa de final de ano da escola, o que a princípio o grupo havia pensado. Por isso, o lançamento do filme na Escola aconteceu apenas no mês de agosto de 2008, em uma festa, a convite da direção. Evidencio novamente a própria superficialidade com que foram trabalhados os conceitos de plano, de roteiro, entre outros, junto com as crianças, o que deixou em evidência a ênfase na relação prática estabelecida com o processo todo – entre elaboração do roteiro e filmagens – fato que fica em evidência na fala das crianças: “– Olha, eu aprendi um monte de coisas, mas eu não me lembro” (Jordam), ou “– Tinha lá os planos... Eu não lembro de mais nada” (Bianca).



Foto 09 – Roberta filmando Adriely.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 10 – Roberta filmando Adriely com a
mediação de Luciano.
Acervo particular da pesquisadora.

Diferentemente do processo “teórico”, quando as crianças pegam a filmadora tudo fica como se fosse uma brincadeira. Ao observar a figura de Roberta, a operadora de câmera, seu sorriso e disponibilidade em carregar nos ombros uma máquina pesada como a que Luciano levou, é porque por trás desse há algo mágico, algo que encanta, que fascina – não só a operadora, mas quem está sendo filmado, que coincidentemente é a mesma menina que vem se mostrando para a filmadora com desenvoltura e tranqüilidade: Adriely. Na Foto 09, fica evidenciada a autonomia que as crianças vão conquistando após irem dominando o equipamento, o que acontece rapidamente, após instrução. Na Foto 10, a imagem de Adriely surge na TV. Uma imagem de primeiro plano, mas que, em função da altura de

quem filma, o que capta é a imagem do torso de quem é filmada, uma menina mais alta. Luciano observa a cena para intervir e orientar todo o grupo para o cuidado com o que desejamos representar.



Foto 11 – A presença de Gabriela.
Acervo particular da pesquisadora.

Na Foto 11, há duas questões, no mínimo, a serem observadas. Primeiro, é a união das crianças, sua alegria e cumplicidade, o que percebemos na relação entre as três meninas que se juntam para aparecer enquanto a imagem é captada pela(o) terceira(o) colega que opera a máquina e que não conseguimos ver, por encontrar-se sob proteção do mediador. Um segundo ponto seria a presença de Gabriela de Souza Inácio,⁵⁸ uma moça sentada à direita da foto – desta pessoa não falei ainda. Gabriela é moradora do bairro da escola, e sua paixão pelo teatro e cinema a fez participar, voluntariamente, desta proposta. Gabriela atende a um convite meu para fazer um laboratório cênico com as crianças um dia antes desse encontro com a filmadora, o que contribuiu para que o grupo demonstrasse mais desenvoltura, acredito. A participação de Gabriela foi pequena, por isso não a contemplo além deste registro, acusado pela foto que trago para análise.

⁵⁸ A ela, os meus agradecimentos.



Foto 12 – Jordan anota no Caderno de Cinema.
Acervo particular da pesquisadora.

Na Foto 12, Jordam está atento às anotações em seu Caderno de Cinema. Vira o caderno e escreve na contra capa: “pedir autorização gravação de casa”. Jordam anota a frase como um lembrete para atender a uma reivindicação de Luciano com relação a encontrar um espaço para as filmagens, embora o “roteiro” ainda não esteja completamente definido. O “roteiro” está em fase de execução; proposto, ele foi pensado no coletivo. Os alunos, a princípio, têm uma idéia de falar sobre a escola. Em um primeiro momento, o grupo pensou em filmar a relação do aluno com a escola. Para tanto, Luciano comenta que seria legal se eles já filmassem a saída do aluno de casa. Por isso o lembrete no caderno de Jordam, pois o grupo escolhe a casa dele como ideal, uma vez que é a mais próxima da escola. A autorização seria direcionada à família de Jordam, para que pudéssemos fazer uso de sua casa como um dos espaços de filmagem. No final, acabaram mudando de idéia e a ida à sua casa acaba não acontecendo.

Ainda na Foto 12, a TV traz a imagem de duas meninas, embora a gente consiga ver apenas uma que se encontra de costas para o observador da foto. A menina que só aparece na TV é Roberta, que antes estava como câmera, agora aparece, ao lado de Adriely, e nos faz entender um pouco o processo de experimentação no qual todos vivenciaram diferentes etapas e foram decidindo: que papel iriam assumir no momento da produção do filme? “As crianças ficavam *enxergando* em uma televisão grande o que tava acontecendo quando a outra filmava (...)” – ao falar sobre a possibilidade de enxergar a si mesmo, Luciano elucida um momento de aprendizado significativo. Nesses momentos, a possibilidade de aprendizagem com relação às técnicas de produção ficaram em evidência, uma vez que eram comentadas pelo grupo que recebia orientação sobre os elementos fílmicos na mediação de Luciano. Fantin (2006b, p. 112) traz os elementos fílmicos como algo que

[...] configuram os significantes cinematográficos através das imagens, das escritas, das vozes, dos rumores e da música, e cada um desses elementos situa-se numa área de expressão específica do sistema da língua cinematográfica, envolvendo diversos códigos: códigos tecnológicos de base, códigos sintáticos da montagem, códigos visuais, códigos gráficos e códigos sonoros.

As crianças estavam vivenciando códigos diferentes, que provocavam novas experiências para elas. Com relação aos códigos da linguagem do cinema, remeto ao que Duarte (2002, p. 38) defende, ou seja: que precisamos conhecer os *sistemas significadores* de que o cinema se utiliza para melhor compreendermos suas narrativas, ampliando assim nossa competência para ver. A autora usa o termo *sistemas significadores* e também *gramática cinematográfica*, que aqui aproximo dos *códigos* trazidos por Fantin.

As Fotos 13 e 14 revelam mais uma etapa do processo de aprendizagem. As crianças passam a fazer experiências fora do muro da escola. Ambas as fotos revelam um fio que desce na parede do muro, no qual tem uma tomada que espera por algo que será ligado, espera tanto quanto as crianças que se encontram unidas à figura de Nathália, que faz parceria com Luciano neste momento. O objetivo é a exploração do espaço aberto e da luz natural.



Foto 13 – Experimentando o vento.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 14 – Nathália acompanha as crianças
fora da Oficina.
Acervo particular da pesquisadora.

Nas Fotos 13 e 14, é possível perceber um fio que espera enquanto desce do muro, o qual, marca também a espera das crianças que, orientadas pelo vento e pelo sol – e por Nathália –, experimentam de corpo inteiro o que a própria espera pôde provocar... falo de

um abraçar o vento, exercitando um abraçar os colegas que se unem para concretizar uma idéia, qual seja: aprender a fazer um filme, ou melhor, produzir um filme sobre sua escola – adiante, assim, o tema que foi decidido no coletivo.



Foto 15 – Leonardo com a filmadora.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 16 – Roberta filmando ao ar livre.
Acervo particular da pesquisadora.

Nas Fotos 15 e 16 o equipamento já está com as crianças. Na da esquerda, vejo Leonardo com a filmadora no colo, tomando o cuidado necessário para a segurança do equipamento que se encontra ligado à bateria, e provavelmente será ligado ao fio que desce do muro – o que se confirma na Foto 16. Nos primeiros encontros, “todo mundo, ao mesmo tempo, queria operar a câmera”, como o próprio Luciano fala. Mas a Foto 15 revela uma outra realidade, pois os meninos que estão por perto aguardam sentados, novas orientações. Na outra foto, a seqüência do trabalho com o grupo vai sendo revelada, enquanto Roberta busca um olhar para cima, um olhar para as folhas das árvores, por opção própria, tocada pela sua própria curiosidade (ou sensibilidade), ou pelo exercício de explorar o espaço, sua luz e sombra.



Foto 17 – Diego olha para a máquina fotográfica.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 18 – Luciano orienta a filmagem ao ar livre.
Acervo particular da pesquisadora.

Quando vejo Diego – Foto 17 – dirigindo o olhar para a máquina fotográfica, lembro das inúmeras tentativas de fotografá-lo.⁵⁹ No filme que as crianças produziram, as últimas cenas são fotos de todas as crianças revelando seus rostos. Entretanto, a foto do Diego mostra-o de costas – era impossível fotografá-lo. Ele aqui, nesta foto, mostra-se tranquilo, seguro, feliz, curioso, disposto a participar; encontra-se junto ao grupo e não mais preocupado em esconder sua própria imagem, como costumava fazer. Esta foto revela, ainda, um momento em que as orientações são feitas aos meninos e meninas que sequencialmente vão fazendo uso da câmera para saber qual a melhor forma de captar as imagens, o que podemos perceber também na Foto 18.



Foto 19 – Encontro na Oficina.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 20 – A TV e o Travelling na Oficina.
Acervo particular da pesquisadora.

⁵⁹ Trago isso da memória, desde o tempo em que o recebemos como aluno da escola, com seus três anos de idade. Diego nunca gostou de ser fotografado – o que ficou em evidência também na maioria dos nossos encontros sobre cinema.

De volta ao espaço da Oficina, conforme se revela nas Fotos 19 e 20, o espaço se mostra pequeno: uma sala de aproximadamente 4,5m x 6m. A organização do espaço permitiu que fossem colocados ali, além de uma TV, os trilhos para que o grupo vivenciasse a experiência com o *travelling*, o que marcou mais um encontro com os elementos do cinema na escola. “Eles adoraram o processo de *travelling*. Eu levei um *travelling*, uma prole com trilhos. Eles adoraram aquilo, brincaram de carrinho primeiro”, diz Luciano. Mas é Bianca que traz um pouco do que marcou para ela todo o processo de produção:⁶⁰

Bianca – [o que mais gostei foi] A parte, quando ele botou aquele carrinho, e botou a câmera. Daí um ia puxando, o outro ficava dançando ali na frente e o outro ia filmando, e ia passando na TV grande. E a parte que a gente ficou com a filmadora e fazendo pergunta.



Foto 21 – Jordam filmando.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 22 – O uso do Caderno de Cinema.
Acervo particular da pesquisadora.

Eram momentos de muito aprendizado, e a Foto 21 vai revelando uma atenção por parte de Jordam e Vinícius, enquanto vivenciam essas experiências. Na Foto 22, dá para percebermos o grupo todo com lápis e caderno nas mãos – os chamamos *Cadernos de Cinema*. A cada encontro sempre havia alguém que lembrava deles, quando ouvíamos a pergunta: “– É para pegarmos o *caderno de cinema*, professora?”. Esse caderno ficava em

⁶⁰ Comentário feito na conversa com os meninos e meninas um dia depois do lançamento do filme (14/6/2008).

uma das prateleiras da Oficina, próximo a um pote com os lápis – de fácil acesso das crianças.



Foto 23 – Devolutiva do filme.
Acervo particular da pesquisadora.



Foto 24 – Nova captação de voz.
Acervo particular da pesquisadora.

Dois outros momentos são evidenciados na sessão das 49 fotos. A Foto 23 marca o momento em que apresentamos, pela primeira vez, o filme para que as crianças pudessem opinar sobre o que deixar ou acrescentar nessa primeira edição. A Foto 24 evidencia um segundo momento, quando Carolina (a Carol) refaz a captação da voz⁶¹ na leitura do texto que conta sobre a escola, o que foi solicitado pelo grupo que avaliou, a partir do que percebeu ao assistir ao filme, ou seja: que o som estava muito ruim.

Antônia – E os textos, o roteiro...???

Luciano - A Carol e a Bianca foram as roteiristas. Foram elas que escreveram todo o roteiro.

Antônia – A Carol não veio?

Luciano – A Carol não veio, a Bianca foi quem escreveu junto com a Carol. Esse negócio que a escola tem um grande papel de ensinar e aprender foi bolado da cabeça delas, que é uma coisa que eu aprendi também, acabei aprendendo. Eu fui à escola para ensinar e acabei aprendendo.

⁶¹ Tudo aconteceu em um mesmo dia. Era um sábado do mês de novembro de 2007. No período da manhã, assistimos ao filme na escola. Combinamos de gravar a voz de Carol novamente, no período da tarde. A gravação foi feita na casa de Luciano em função da qualidade do equipamento para melhorarmos a captura do som.

Mais uma vez inverte-se o papel na relação: adulto *x* criança, ou seja, há uma inversão de poder. Da *cabeça delas* saem coisas que nos possibilitam vê-las em sua potência, em seu papel, não apenas de consumidoras, mas de produtoras de cultura. Com relação à produção do “roteiro”, consegui acompanhar todo o processo e sei que Carol e Bianca foram autoras, mas também sei que Luciano foi quem escreveu em seu computador a partir do que as crianças iam propondo. Havia uma interferência direta do adulto nesse momento, assim como em outros tantos que foram acontecendo no decorrer do trabalho. Para a elaboração do “roteiro”, primeiro foi criado um tema, definido um assunto no grupo, o que ficou definido como um “falar da escola”. Mas como falar? O que falar? Estas questões foram dando norte ao “roteiro” em si. É o que veremos a seguir.

4.3 A produção do “roteiro” do filme “Minha escola é assim..”

No dia do lançamento do filme, Luciano falou do processo, incluindo aqui a elaboração do “roteiro”, quando disse que:

(...) as crianças puderam ter acesso à parte de operação de câmera, primeiro. Aí, depois de educá-las com a parte de operação de câmera, comecei a trabalhar a parte técnica mesmo, de como desenvolver o projeto, como fazer o processo cinematográfico. Eu queria deixar bem claro, assim, é que tudo o que foi feito... o roteiro foi desenvolvido pelas crianças, a filmagem foi desenvolvida pelas crianças, então foi tudo feito por elas!

O *feito por elas* pontuado por Luciano vem carregado de uma mediação bastante presente, um adulto que toma as últimas decisões e vai dando norte para a situação. Quando converso⁶² com os meninos e meninas, tento trazer um pouco dessa história na fala delas:

Sila – Como ficou, para ti, Bianca, a elaboração do roteiro, assim? Tu trabalhaste com isso? Estavas me falando que o roteiro criado não era esse... Como é que é essa história?

⁶² Os diálogos que trago foram fomentados no encontro após o lançamento do filme, momento em que reuni algumas crianças na minha casa na tentativa de oportunizar mais um espaço de narrativa (14/6/2008).

Bianca – Antes, era para ser o filme do boi-de-mamão..., que era lá da escola. Mas acabou sendo o documentário da escola.

Sila – Quem tinha pensado em fazer o boi-de-mamão?

Bianca – Foi a Adriely.

Adriely – Eu?

Bianca – É..., foi o Jordam e mais alguém.

Sila – Eu lembro que a turma tinha se animado com essa história.

Bianca – É! Alguém tinha..., acho que a turma queria que fosse do boi-de-mamão.

(...)

Bianca – Até que aí todo mundo saiu para a aula de *skate*, lá do coisa⁶³.

Sila – Teve aula de *skate* e saiu todo mundo?

Bianca – Fiquei só eu e a Carol. Daí a gente...

Sila – Mas, antes de o pessoal sair para o *skate*, o que ficou decidido?

Bianca – Que ia ser o do Boi-de-mamão.

Jordam – Não. Ia ser o que elas quisessem fazer.

Sila – Por quê?

Jordam – Porque elas que ficaram. Elas que ficaram. Elas que iam trabalhar. O que elas quisessem fazer, nós iríamos fazer...

Sila – Ali ficou decidido quem ia elaborar o roteiro?

Jordam – É.

(...)

Sila – Daí como é que ficou esta história? Então? Como é que foi elaborar este roteiro? Como é que foi isso? Foi pensando no que?

Bianca – A gente começou pelo boi-de-mamão e depois... Como a gente descobriu: queríamos fazer o documentário.

Sila – Do que fala o filme?

Bianca – Da escola.

Sila – Da escola, o que tem na escola? No filme o que aparece?

Bianca – Aparece: as crianças, a sala de aula, o boi-de-mamão...

A história da elaboração do roteiro está parcialmente estampada no diálogo acima. As falas vão se complementando a partir do momento em que um se sente provocado pela fala do outro, mesmo com as intervenções que faço – com uma mediação adultocêntrica que percebi ao transcrever o diálogo. Talvez eu devesse ter assumido uma outra postura, não tão de professora ou de “entrevistadora” que busca respostas claras e objetivas, dentro de uma caixinha de desejos pré-estabelecidos... Preciso, com certeza, exercitar um olhar outro para essas crianças e, assim, melhor comungar com o que Algebaile (2005, p. 143)

⁶³ Bianca se refere a uma aula de *skate* que surgiu no Centro Comunitário do Bairro – algo que começou tão rápido, do mesmo jeito que acabou. Cheguei a conversar com uma das mediadoras para que fosse modificado o horário para não coincidir com os encontros da Oficina, mas as aulas de *skate* duraram apenas duas semanas, apesar do interesse das crianças.

afirma, ou seja: “não perceber a criança como autora e narradora de suas histórias é desconsiderá-la como ser social que ela é, criadora e criatura da cultura”. É nessa perspectiva que trago a seguir a narrativa de fundo do filme elaborada pelos meninos e meninas que se fizeram autores dessa história:

A minha escola tem um grande papel, ensinar e aprender
(Maurício fazia a narrativa do filme – o que, posteriormente, foi substituído por Caroline).

A minha escola é assim... (aqui as crianças foram listando tudo o que tem na escola, e iniciam por representar crianças no pátio como se fosse o recreio e a sala de aula).

**A minha escola tem um grande papel, ensinar e aprender
Porque a escola somos todos nós.**

O ensino é mais do que importante, ele é fundamental para o agora, e para o futuro, para crescermos como cidadãos, sermos na vida alguém e conquistarmos nossos sonhos (decidiram vestir uma criança de adulto e colocá-la trabalhando em algum lugar; as crianças propõem que seja na sala da direção, como se fosse um escritório. A narrativa foi sendo criada a partir da fala das crianças, no coletivo. Luciano ia lendo e relendo o texto para que elas – as crianças – fossem se posicionando com relação ao mesmo e também fossem imaginando que cena poderia ser produzida para retratar a fala proferida).

Para se chegar em algum lugar temos de ter paciência para estudar (decidiram colocar uma criança estudando).

A escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Jardim de Menezes (optaram por filmar a placa da escola).

É onde eu estudo. Ela foi fundada em 1987 (as crianças correm para a placa da escola, na qual estas informações estão escritas, anotam e trazem para que Luciano possa contemplar sem que houvesse erros de informação – nesse momento fica decidido que uma das cenas contemplaria a própria placa).

Eu adoro a escola (seria uma imagem de crianças brincando de roda).

Ela é como a minha segunda casa (sugerem filmar a cozinha).
(as crianças precisam de alguém que conheça a história da escola e optam por entrevistar a professora que tem maior tempo na escola, ou seja, sua professora de classe. Para tanto, solicitam ao Luciano para vir à escola no período da manhã, horário em que a professora trabalha ali. No dia da entrevista, as crianças preparam o material e orientam a professora para que fale do trabalho da escola e de sua história. Foi feita apenas uma tomada e as crianças aprovaram a fala da professora, apenas fazendo alguns recortes na hora da montagem).

– Meu nome é Marli de Oliveira Costa, mas aqui na comunidade e também em muitos lugares eu sou conhecida

como Lili. Aqui eu sou a professora Lili. Eu trabalho nessa escola desde 1987, faz muito tempo. Nós trabalhamos com os conceitos, com problemas, com pesquisas... procuramos construir com as crianças junto o conhecimento. Este ano nós demos uma prioridade para a questão ambiental, que veio da necessidade deles – estavam com medo de que o mundo acabasse devido ao aquecimento global.. nós pesquisamos, investigamos, estamos ajudando juntos o mundo a ficar mais bonito... plantando, colhendo sementes, debulhando a semente, como diz a Bianca, espalhando as sementes no Morro do Céu, e também deixando a escola bela com as mudas que trouxemos do horto. Esse tem sido o nosso trabalho, entre tantas outras coisas que junto com as crianças nós construímos, é isso. (fala da professora).

Eu tenho certeza que todos gostam da escola, porque tem um monte de coisas incríveis acontecendo aqui (pensam em imagens do Boi-de-Mamão, simulando uma apresentação; a dança da Jéssica – as crianças optaram por fazer um ensaio para captação das imagens).

Espero que a gente consiga fazer um grande filme, eu queria que em todos os lugares do mundo existisse uma escola para que todos pudessem ensinar e aprender (escolhem colocar a imagem de cada criança que trabalhou no filme).

E o mundo seria bem melhor.

A minha escola é assim e a sua como é?? (elegem uma cena que representasse uma alegria por estudar aqui... ficou a imagem de quem fez a narração e está vestida de bruxa/fada – uma personagem do boi-de-mamão).

No final, aparecem todas as crianças envolvidas e seus nomes em ordem alfabética seguido da definição de *cinastas*, assim como os nomes dos coordenadores e de quem patrocinou e de quem apoiou.

Entre a idéia de elaboração do “roteiro” e as filmagens propriamente ditas, aconteceram coisas que foram dando corpo e afinando o trabalho. O primeiro esboço traçado para a elaboração do “roteiro” era maior e foi a partir dessa história que ficou definida a seqüência das filmagens. Para a elaboração desse texto, Luciano abriu um espaço de diálogo com as crianças dentro da Oficina e, com seu computador, escrevia o que as crianças falavam; e lia o texto constantemente para que elas fossem intervindo com novas contribuições. Segue o primeiro esboço do texto que foi dando norte para as captações das cenas – imagens – propriamente ditas.⁶⁴

⁶⁴ Tanto Luciano como as crianças já atribuíam a esse texto, o nome de “roteiro.”

A minha escola é legal. Ela tem um grande papel: ensinar e aprender, porque a escola somos todos nós.

O ensino é mais do que importante; ele é fundamental para o agora, e para o futuro, para crescermos como cidadãos, sermos alguém na vida e conquistarmos nossos sonhos.

Para se chegar a algum lugar, temos de ter paciência para estudar.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Jardim de Menezes é onde eu estudo. Ela foi fundada em 1987.

Naquela época, os moradores do bairro tinham que se deslocar para levar seus filhos para estudarem em outras escolas que ficavam longe.

Então, algumas mães do bairro resolveram fazer uma reunião para que seus filhos não tivessem mais que estudar tão longe.

Foi assim que surgiu a minha escola (essa parte as crianças resolvem substituir pela entrevista com a professora Lili).

E hoje, um monte de gente trabalha e estuda aqui.

A minha escola é como minha segunda casa.

[imagem da escola e da casa]

As pessoas que trabalham aqui são muito legais.

[tem a Maurina, a Salete, a Eli, Claudete, a Marisa, meus professores, a Sandra – que é a diretora, a Mari, Nena] (essa parte foi substituída pela imagem da cozinha).

Eu tenho certeza que todo mundo gosta da escola, porque tem um monte de coisas interessantes acontecendo aqui.

[tem o recreio]

As crianças saem da sala, brincam, jogam bola, e fazem a maior arruaça.

Depois a gente volta pra sala.

Além disso, tem uma estante [lugar onde a gente pode pegar os livros para ler]

Laboratório [a gente mexe no computador e aprende um monte de coisas novas]

Sala de Educação Física [onde a gente faz joguinhos]

E vários projetos como o boi de mamão, projetos de dança, um projeto fotográfico, e atualmente projeto desse filme que vocês estão vendo agora.

A Carol e a Bianca foram roteiristas; tem o pessoal da produção, o câmera – espero que a gente consiga fazer um filme legal!

Eu queria que em todos os lugares do mundo existisse uma escola para ensinar, para educar e para que todos pudessem aprender

A minha escola é assim... e a sua como é??

(Quem mexeu no texto final foram Carol e Bianca, com a mediação de Luciano).

A escolha das filmagens após a elaboração deste texto – aqui chamado, pelas crianças, de “roteiro” – foi um passo decidido no grupo, havendo momentos de agitação e muita participação, bem como a escolha dos personagens:

Sila – Como é que tu foste escolhido para fazer aquele papel?

Jordam – Por que, na hora que pediram: ‘– Quem aí quer ser?’ E eu fui o único que voluntariei...

Sila – Éh!!! E o que tu achaste de fazer aquele papel? O que é aquele personagem?

Jordam – Porque... É que eu estava escrevendo sobre..., eu tava fazendo uma história, e era sobre aquilo que ele/eu tava pensando. Eu ia ser um empresário bem sucedido. Que era rico. E era isso, foi isso que Luciano disse para mim... Que era para ser como se fosse um empresário rico.

Sila – Tu estavas com o papel ali, tu estavas escrevendo...

Jordam - Eu estava escrevendo uma história da minha imaginação. (...) Só que eu estava fazendo o papel, eu estava imaginando que eu ia ser aquilo.

Sila – Como foi para ti representar aquele papel?

Jordam – Foi divertido. Foi legal, porque eu me vesti igual como eu nunca tinha me vestido. A roupa ficou bem larga, aí eu achei engraçado.

Adriely – De quem era a roupa?

Jordam – Do Luciano.

Sila – O Luciano levou a roupa para vocês?

Jordam – É!!!! Aí, eu estava com uma roupa por baixo. Aí eu enfiei a camisa, a camisa vinha até na minha coxa e a minha calça ainda ficava caindo.

Sila – É!!! Qual foi...(não conseguia terminar a frase, pois a animação do menino me interrompia).

Os papéis foram se definindo no desenrolar dos encontros; cada um assumia aquilo que se sentia com vontade e coragem de fazer. O “roteiro” foi acontecendo no decorrer desse percurso; a história havia sido traçada e as crianças iam simulando situações e filmando, seguindo a seqüência do que estava escrito.

Se partirmos do princípio de que “o roteirista deve ser capaz de colocar o seu material no papel exatamente da forma em que acontecerá na tela, transmitindo o conteúdo exato de cada plano, assim como a sua posição na seqüência”, conforme afirma Pudovkin (2008, p. 57), as roteiristas Bianca e Carol estão ainda distantes de conseguir esse feito. Mas a denominação de *roteiristas* a elas emitida, tanto por Luciano quanto pelo grupo, será aqui sustentada enquanto uma tentativa e forte empenho de exercer esse papel, embora acredite que faltou uma melhor definição dessa tarefa ao próprio grupo.

Uma pergunta feita pela professora Lili no dia do lançamento do filme surge na intenção de ampliar o entendimento de todo o processo:

Lili – (...) quanto à edição... qual foi a participação das crianças???

Luciano - A edição, não. A edição eu tive que montar, (...) nós selecionamos as cenas antes, eu sentei com eles antes, nós selecionamos as cenas, porque eu tive que pagar um horário para poder ficar em uma ilha de edição e eles não puderam ficar juntos... Só esse processo é que eles ...

Lili – Mas eles selecionaram as cenas?

Luciano – Sim, sim...

Caminhamos entre o ideal e o real, tivemos algumas dificuldades, entre elas a que é apontada acima, ou seja, o equipamento para a edição do filme. Procuramos, assim, envolver ao máximo a opinião das crianças, que foram direcionando o trabalho com suas capacidades de escolha, sempre mediadas pelos adultos – ainda que em alguns momentos de forma mais diretiva. A própria montagem do filme, o colar das cenas escolhidas pelas crianças, aconteceu a partir da idéia de melhor retratar a história da escola, de elaborar este *filme*. Pudvkin (2008, p. 61) diz que “o filme não é simplesmente uma coleção de cenas diferentes. Da mesma forma em que esses pedaços, ou planos, são trabalhados de maneira a dotar as cenas de uma ação que as interligue, as cenas separadas são agrupadas de forma a criar seqüências inteiras”.

“Minha escola é assim...” foi assumido como título do filme tão logo o texto/roteiro ficou pronto – a ênfase criada na fala de quem lê o texto pela primeira vez é o que impulsiona esta idéia. Ao distribuir os papéis, quem iria ficar na função de narrador era Vinícius. Foram feitas algumas tentativas e ele, não se sentindo à vontade, sugeriu outra criança. Luciano, ao perceber a desenvoltura de Carol, convida-a a narrar a história e, nesse momento, ela assume oficialmente o papel. É nessa perspectiva de pensar a criança na sua capacidade de intervir, de revelar outra possibilidade que comungo com o que Jobim e Souza diz, ou seja:

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo

enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. (JOBIM e SOUZA, 2005, p. 49)

A relação com essas crianças, nesse processo pensado para elas e construído com elas, foi revelando um aprendizado múltiplo, no qual adultos e crianças sentiram-se agraciados pela amplitude de conhecer mais sobre como produzir um filme, ampliando, assim, um conhecer mais sobre educação, enquanto conhecíamos mais sobre o outro, sobre nós mesmos e sobre o cinema propriamente dito. Estávamos o tempo todo envoltos pela experiência estética que o exercício de aprender *sobre* e *com* a produção do filme, *sobre* e *com* as crianças nos possibilita. Encontro no conceito da própria experiência estética trazido por Jobim e Souza, ao remeter-se a Buck-Morss, razões para melhor compreender o processo da produção de filme com essas crianças, uma vez que, para a autora,

a experiência estética é a criação de uma possibilidade utópica de questionamento da realidade existente, ou o desejo de construir um mundo melhor por intermédio do trabalho artístico. O trabalho artístico estabelece uma relação de tensão entre o mundo da experiência e a ordem estética, gerando por meio desse esforço a forma estética. A coerência interna da composição estética é alcançada pela articulação dos antagonismos entre idéias e realidade. (BUCK-MORSS *apud* JOBIM E SOUZA, 2005, p. 54)

Remetendo-se ao filme como uma obra de ficção, Edgar Morin (2008, p. 156) afirma que se trata de uma obra estética, pois “destina-se a um espectador que continua consciente da ausência de realidade prática do que está a ser representado”. As crianças, no processo de produção do filme, trabalharam com a representação de uma realidade pensada, sonhada, relatada, algo que – com mais evidência na cena em que Jordam vai simulando um empresário bem sucedido – justifica-se na fala de Morin enquanto *uma obra estética*.

4.4 O filme: como ficou?

Qual o papel da escola? As crianças optaram por contar a história da escola e iniciaram respondendo essa pergunta. A pergunta não aparece como não aparecem outras tantas coisas que se colocam nas entrelinhas deste contexto. Em cada encontro que tenho

com o filme, essas entrelinhas vão se fazendo aparecer, como uma trama de significações que se somam umas com as outras. O olhar se modifica e, portanto, se renova. Então, retomo ao subtítulo e proponho repensar a idéia de *como ficou?* Aqui, faço o exercício de contar *como ficou até o momento desta escrita – para mim.*

A abertura do filme se dá com feixes de luzes que brilham e contemplam o título do filme, “Minha escola é assim...”, e segue com a imagem de uma menina que afirma: *a minha escola tem um grande papel: ensinar e aprender.* Trata-se de um documentário da escola. São não mais de quatro minutos pensados e filmados por crianças da própria escola.

Com a pretensão de falar de cinema e educação, o caminho desta escrita é percorrido na intenção de não apenas assistir a filmes, mas também de produzir enquanto falamos de cinema em constante diálogo com a educação; um cinema que, segundo Metz, “é a instituição cinematográfica tomada em seu sentido lato, como fato sociocultural multidimensional que inclui os acontecimentos pré-filmicos (...), pós-filmicos (...) e a-filmicos (...)” (apud STAM, 2006, p. 129-130). Quanto ao filme, Metz o conceitua como sendo “um discurso localizável, um texto; não o objeto físico dentro de uma lata, mas o texto significante” (idem, p. 130). É esse texto significante que trazemos para análise, neste momento. Um texto que chamamos aqui de *filme* – embora se trate de algo produzido na simplicidade de um contexto de uma escola pública que pouco ou nada havia feito, ainda, nesta direção.

A montagem das cenas vai criando significações no intuito de contar a história da escola a partir da visão das crianças: tudo é pensado e discutido no grupo, definindo a história a ser contada. As cenas são preparadas – algumas foram simuladas para dar a idéia do que acontece no cotidiano da escola; outras foram sendo filmadas a partir de uma realidade a ser contada –, uma vez que a intenção foi, desde o início, produzir um documentário sobre a escola. A cena que segue revela um momento em que as crianças estão reunidas para definir como representar a brincadeira do boi-de-mamão, a dança com Jéssica sendo levantada pelo grupo e uma brincadeira de roda para simular um momento do recreio das crianças.



Foto 25– Debate com o grupo sobre as cenas contempladas no pátio da escola.
Acervo particular da pesquisadora.

Na foto acima, retirada do filme, as crianças encontram-se em um espaço semi-aberto, formam círculo com um adulto/a professora,⁶⁵ que dialoga com elas. Há cumplicidade entre a fala da menina e as imagens que vão se apresentando no decorrer da história narrada, *A minha escola é assim...* ou seja: ela é participativa, as crianças interagem nas ações da escola. Há, nessa cena, idéia de participação ativa de todos os que dela fazem parte. A professora reúne o grupo e busca definir – a partir da conversa com as crianças – as cenas que compõe a história que elas desejam contar.

Uma outra cena revela o momento da sala de aula, com uma outra professora que se encontra na frente do quadro de giz, enquanto os alunos escrevem o que lhes é proposto.



Foto 26 – Sala de aula.
Acervo particular da pesquisadora.

⁶⁵ O adulto aqui presente sou eu, que assumo o papel de professora de Artes/mediadora desta proposta e pesquisadora.

No quadro de giz aparecem algumas informações que na foto não conseguimos ler – como a data (28/11/2007) e uma proposta de atividade chamada: produção de texto coletivo – avaliação do 3º trimestre. No filme, essas informações ficam melhor evidenciadas. Há, portanto, uma concepção de avaliação envolta na idéia de participação, entre outras questões, explicitada na forma como se estrutura uma sala de aula: embora se encontre limitada ao quadro, giz e fala da professora, as carteiras dos alunos apresentam-se de forma não enfileiradas, uma vez que conseguimos perceber algumas carteiras colocadas de um lado da sala. Podemos imaginar a seqüência dessas carteiras como um semicírculo, uma posição de carteiras que indicam a relação de aprendizagem em que se propõe ouvir o grupo e permitir que, enquanto grupo, consigam aprender uns com os outros.

O ensino é mais do que importante, ele é fundamental para o agora e para o futuro... Com essa fala, surge a imagem de um menino que se coloca de terno e gravata, com uma mala preta simulando um executivo – é Jordam. Que experiência de cinema vivenciamos aqui? Que experiência de cinema as crianças vivenciaram?



Foto 27 – Jordam vestido de terno e gravata.
Acervo particular da pesquisadora.

Para Munsterberg (2008, p. 38), “o cinema pode fazer a ponte para o futuro ou para o passado, inserindo entre um minuto e o próximo um dia daí a vinte anos. (...) A tela pode refletir não apenas o produto das nossas lembranças ou da nossa imaginação mas a própria mente dos personagens.” E Jordam traz para a tela a sua própria imagem, fruto de um

imaginar-se dentro de 20 anos. Vestido em um terno que engole sua própria mão, o menino caminha para um futuro que exige um conhecimento que o grupo acredita que a escola lhe possa proporcionar.



Foto 28 – A dança de Jéssica.
Acervo particular da pesquisadora.

Agora é Jéssica, que em um ensaio de uma dança com seus colegas, é levada para o alto como quem se equilibra no coletivo que se une para dar-lhe o suporte necessário para um passo difícil, o qual exige equilíbrio a partir da confiança no grupo que a segura.

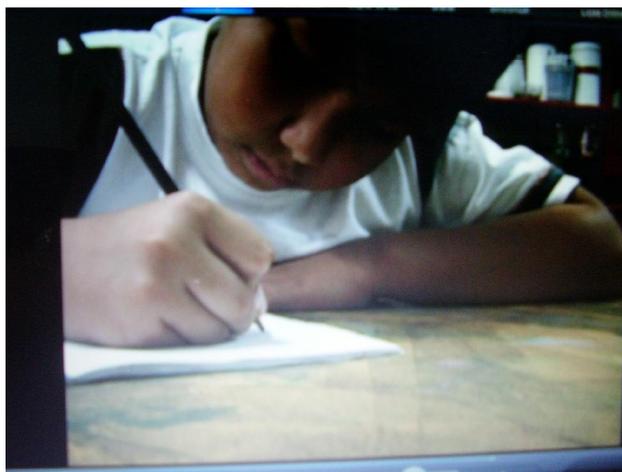


Foto 29 – Momento da escrita na escola.
Acervo particular da pesquisadora.

O detalhe em destaque, na foto acima, traz o momento da escrita na escola. Torna-se nesse momento, parafraseando Munsterberg (2008, p.34), conteúdo único da encenação.

Para o autor, a arte do cinema começa aqui, momento em que a imagem cresce e ocupa toda a tela, “enquanto o tudo o mais literalmente some na escuridão. (...) tudo o que a mente quer ignorar foi subitamente subtraído à vista e desapareceu (...). Os produtores de cinema chamam a isso de *close-up*” (idem).



Foto 30 – Brincadeira de roda.
Acervo particular da pesquisadora.

Eu adoro a escola. Com essa fala, Carol – a narradora – envolve-se no círculo que surge na tela e convida o espectador a dançar junto em movimento circular comprometido com o gostar de ser criança, de estar nesse grupo, de brincar e de aprenderem juntos.

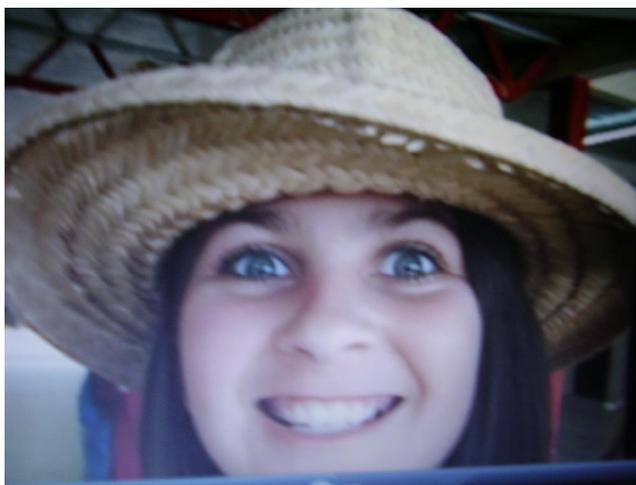


Foto 31 – O olhar de Roberta.
Acervo particular da pesquisadora.

Outro detalhe é evidenciado... um olhar forte e o sorriso rasgado de quem se mostra para a câmera com encantamento em diálogo com o encantar-se e o encantar o outro... um diálogo com o cinema, com a educação, com a produção de um filme que fala de si, consigo e com o outro. É a menina Roberta brincando no Cavalinho – personagem do Boi-de-mamão da escola – é um sair da tela enquanto mostra-se dançante. É um convite a entrarmos, a dançarmos com ela. Para Pudovkin (2008, p. 85), “no cinema, a câmera carrega o espectador para dentro mesmo do filme. Vemos tudo como se fosse do interior, e estamos rodeados pelos personagens”. Roberta se faz um personagem que nos carrega para o interior da brincadeira do boi.



Foto 32 – O Boi-de-mamão.
Acervo particular da pesquisadora.

Tem um monte de coisas incríveis acontecendo aqui... entre elas, o Boi-de-mamão, que trago na foto acima como um recorte do filme. A dança do Boi⁶⁶ é considerada como

⁶⁶ A escola do Ceará tem um Boi-de-mamão que começou na época do Projeto Casulo (1988). Segundo a professora Marli: “As crianças que fizeram o Jardim II e foram para o Pré, estranharam a troca de professora, e a relação de carinho estabelecida com elas me fez buscar uma alternativa que possibilitasse uma integração entre as duas turmas, o Pré e o Jardim, para que a troca fosse mais amena. Por ter apreciado o boi-de-mamão da Universidade somado às minhas experiências de infância, o boi surgiu como uma alternativa, sendo essa bem recebida pela comunidade de pais, os quais auxiliaram para que a proposta se concretizasse” (Depoimento da Professora Marli de Oliveira Costa em entrevista em 23 de junho de 2003, In SILVA, 2004, p. 56).

algo importante e que tem a marca da escola, ou se faz marca da escola. Trata-se da imagem da Bernúncia e do vaqueiro, ambos personagens do Boi.



Foto 33 – Carol vestida de fada-bruxa.
Acervo particular da pesquisadora.

A minha escola é assim... e a sua, como é? A narradora conclui sua fala com essa frase interrogativa, enquanto se mostra na tela vestida de fada/bruxa – um dos personagens do Boi. Carol aparece no primeiro plano, podemos perceber no canto esquerdo da imagem mais dois personagens: uma criança dançando no Cavalinho e a Maricota – uma negra gigante, que com seus olhos arregalados, empresta seu charme para o grupo, que mantêm a tradição de uma brincadeira folclórica marcada pela história do povo do litoral catarinense.

O Boi-de-mamão é tão presente na escola que as crianças gostariam, inicialmente, de fazer o documentário sobre ele, e no decorrer do trabalho isso ficou diluído na própria história da escola. Ao analisar o filme, fico pensando o quanto essa brincadeira representa para as crianças que vão passando pela escola e assumindo seus personagens em apresentações que são solicitadas por diferentes lugares da cidade de Criciúma e região. Ao simular a brincadeira para que fossem captadas as imagens, houve um brincar de verdade; as crianças se organizaram, chamaram os adultos da escola para ajudar na cantoria e também as crianças menores para assistirem ao festejo – era uma apresentação de verdade, era real e trazia a emoção de quem se envolveu por inteiro. Uma mistura de ficção e

realidade, de sonho e fantasia, de modo que não se percebia mais o que era um e o que era o outro. A imagem de Carol na tela remete a esse *real e irreal* que a própria linguagem cinematográfica possibilita.

A produção do filme “Minha escola é assim...” traz um envolvimento com um falar de cinema e educação, e foi sendo costurado dentro de um contexto real e cheio de imprevistos. À busca por novos conhecimentos, novos recursos técnicos, foram somadas as improvisações que cercam a dura realidade da escola. Talvez esta dura realidade possa ser repensada, refeita, redirecionada se nós – profissionais da educação – carregarmos na mala a coragem de assumirmos o papel do aprender sempre, do aprender com as crianças, com a pesquisa, com as novas tecnologias, com outros pesquisadores... falo de um aprender ilimitado, sem medo de tentar... tentar sempre, partindo da perspectiva de uma avaliação constante, de um abrir espaços para ação e reflexão. Um tentar novamente, porém com uma experiência outra, com a experiência de quem amplia um olhar sobre outras possibilidades.

Trago como seqüência dessa imagem de Carol – sorrindo, gritando e questionando na perspectiva de como é sua escola – um pensar sobre escolas outras, escolas que ultrapassam seus muros e que trazem, entre outras coisas, um diálogo com o cinema na perspectiva da ampliação de repertório: tanto da apropriação, quanto da produção. Retomo essas questões com “um ensaio reflexivo” para melhor problematizar recortes que têm por objetivo refletir sobre os processos de fruição e de produção de um filme com as crianças, isto é, sua relação com o capital artístico cultural – em particular o cinema, e de que forma essa relação se reflete na sua compreensão/significação de mundo. Para tanto, proponho um olhar novamente sobre o filme produzido pelas crianças, trazendo-o para o diálogo com a história que o gerou e o corpo teórico que foi elucidando esse olhar, com uma pretensão de desacomodar olhares sobre a relação de meninos e meninas com o cinema e a educação.

Talvez aqui entrem em cena questões que ficaram por dizer, ou mesmo se evidencie uma lacuna maior neste não falar... a partir da perspectiva de que só damos aquilo que temos. Coloco-me como um sujeito aprendiz que a cada dia percebe o quanto deixou de dizer, muitas vezes por não saber ou não saber como dizer.

5. UM ENSAIO REFLEXIVO

Um filme não é pensado, assinalou Merleau-Ponty, é percebido.

Robert Stam⁶⁷

O desafio, neste momento, é o de juntar as peças e de pensar sobre o que foi dito e não dito, documentado e vivenciado, para que possamos melhor compreender a relação de crianças com o cinema e a educação, que é do que tratei o tempo todo.

Percebi que, durante o percurso todo da produção do filme, houve uma relação de cumplicidade entre as crianças e os adultos que com elas vivenciaram esta história. Tratava-se de um grupo caracterizado pela sua própria professora de classe⁶⁸ como sendo “as crianças mais agitadas, as crianças que eram assim consideradas pela escola, que incomodavam”. Entretanto, uma outra fala revela parte dessa relação que envolveu um comportamento outro:

Luciano – E eu não tive problema nenhum. (...) nós tínhamos um aluno que – realmente era uma criança que ele tinha ansiedade, uma criança que além de ter ansiedade, ele era muito agitado. Então, tinham certos momentos que ele dizia: ‘– Oh! Professor... Professor, *deu* para mim. Não posso mais!’ (...). Então, isso foi uma coisa que eu aprendi também: a lidar com a criança. E eu não vi dificuldade de comportamento, porque o processo cinematográfico ele encanta demais.

Como professora, afirmo que muitas vezes, na relação com as crianças, decidimos por elas, desde a hora em que elas devem ir ao banheiro, a hora em que elas devem brincar, ler, escrever, desenhar, rir, conversar... Não seriam as crianças capazes de “saber a cota de agüentar”? Mas como conciliar isso com as normas de funcionamento e a segurança das crianças dentro da escola? O processo cinematográfico “encanta demais”, mas quais os outros processos de aprendizagens que podemos afirmar que encantam? Como fazer com que conteúdos programáticos, avaliações e horários tenham encantamento? Isto é, como eu

⁶⁷ (STAM, 2006, p. 100)

⁶⁸ Professora Marli de Oliveira Costa, a quem estendo meus agradecimentos. Esta fala foi coletada no dia do lançamento do filme, sendo revisada e autorizada (*devolutiva*) pela professora no dia 24/8/2008.

posso encantar o sujeito com processos nos quais eu não consigo perceber encantamento? Do que gostamos? Do que motivamos o outro a gostar? O cinema me encanta? Reconheço o papel da escola e sua constituição como instância formal de produção de conhecimento; e, sem a pretensão de revelar um caminho outro, utópico, que não o do compromisso com esses meninos e meninas, aponto o cinema como um dos caminhos possíveis para a própria reflexão algo que nos auxilie a pensar/a formular questões sobre coisas que estão aparentemente consolidadas e podem, de alguma forma, serem diferentes – e não como um modelo salvacionista. Não se trata, portanto, nem de simplesmente criticar a escola e suas professoras ou métodos; tampouco de fazer uma elegia ao cinema e aos processos de liberdade de criação como os únicos legítimos – mas de reconhecer a tensão ali posta e partir dela para repensarmos e buscarmos práticas mais significativas.

Neste sentido, quando me proponho a falar sobre como se dá a fruição cinematográfica e a produção de um filme das crianças, procuro, partindo de uma história pessoal, ampliar o olhar sobre questões que surgem a partir desta história. Percebo, então, a necessidade de buscar no conceito de cinema um melhor entendimento daquilo que provocou a própria investigação. Vou, assim, ampliando um repertório que me permite falar da história do cinema e de sua relação com a educação. Sei também que ainda há muito por dizer: tracei questões no decorrer da pesquisa que não as tinha antes, e com certeza trago comigo outras tantas que, na medida da ampliação desses conhecimentos, me permitem formulá-las. Encontro aqui já uma importância de estar desenvolvendo esta investigação. Ao socializar esta pesquisa, espero poder contribuir também com outros tantos professores que carregam consigo questões que, de uma forma ou de outra, podem dialogar com as que são apresentadas aqui, pois o cinema é algo que vem provocando a necessidade de reflexões acerca do seu papel na formação do sujeito-criança e do sujeito-professor, uma vez que, se o professor não ampliar suas possibilidades de aprender, será muito difícil que consiga ampliar as possibilidades dos sujeitos com os quais trabalha, se não *impossível* – corro o risco do uso desta palavra, acreditando que só podemos dar aquilo que temos.

Olhar para a criança como alguém que contribuiu diretamente com o que você pretendia discutir foi uma experiência que marcou pelo próprio desafio de romper com conceitos pré-estabelecidos. Como professora dessas crianças – algumas desde seus 3, ou 4

anos de idade –, pensava que as conhecia por inteiro, porém poderia apontar diferentes recortes que revelariam coisas que denunciam o quanto temos que aprender permanentemente sobre os sujeitos com os quais trabalhamos, e o quanto temos que aprender sobre nós mesmos.

A relação com o Luciano, a quem as crianças chamam de cineasta, somando aqui a presença da Nathália, foram possibilidades de troca significativas, mostrando o quanto as escolas podem propiciar isso: professores que aprendem entre si, que demonstram dedicação junto às crianças, com relações que vão além do carinho, que compartilham conhecimentos diversos, sem deixar de lado a autocrítica.

A pesquisa exige o registro, principalmente quando nos envolvemos com a pesquisa de campo, como foi neste caso. Vivenciamos um momento, registramos, transcrevemos e posteriormente analisamos. A princípio, aqui pensei em analisar as falas das crianças; pensei – metodologicamente – em fazer uso do *espaço de narrativa*, algo de que acredito significativamente como uma oportunidade de produção de sentido *no* e *com* o grupo. Porém, o que vejo nos encontros com as crianças, dos quais trago os diálogos, é a presença de uma professora/pesquisadora (eu) ansiosa que, por conta dessa ansiedade, vai direcionando o que a princípio poderia ser de uma outra forma – considerando a proposta metodológica da qual optei no início desta pesquisa. Trago este como um aprendizado importante: a necessidade de maior controle da própria ansiedade ou o saber ouvir as crianças em seus tempos e espaços. Foram momentos em que aprendemos, acredito.

Luciano – Eu até sugiro – é uma coisa que eu não fiz – que quando vocês resolverem desenvolver o projeto, forem educadores e desenvolverem um projeto cinematográfico com as crianças, pegar uma câmara menor; pegar uma câmara pequena, testar isso com uma máquina fotográfica. Fazer com máquina fotográfica aqueles minutinhos mesmo, pra ver se isso realmente funciona, porque isso deve dar certo. Eu fiz com uma câmara gigantesca e as crianças se atrapalharam um pouco.

Precisamos aprender a superar as barreiras com relação ao equipamento, ao espaço físico e temporal, de material, que muitas vezes a escola nos sugere, dentro de sua realidade. Proponho superarmos a nossa própria formação – a parceria pode vir a ser um caminho. Já acreditei que a partir do momento que temos algo, nós socializamos. Hoje sei

que não é verdade. Mas sei também que se eu não tenho, não posso dar. Aponto aqui a importância da parceria, do comprometimento, da pesquisa e os coloco em evidência quando defendo que precisamos superar as barreiras e não apenas dizer que tudo é muito difícil. As crianças nos ensinam o tempo todo; que saibamos aprender com elas, que saibamos desacomodar uma história que é feita prioritariamente pelos adultos e tão por isso pode ser modificada, diferentemente experienciada. Que tenhamos na escola espaços para experiências como esta, ou melhores.

Ainda na perspectiva da superação, vejo-me muito apaixonada, o que implica em uma dificuldade do afastamento que a pesquisa científica exige. Sei das minhas limitações, desse romantismo que carrego, assim como sei também das tantas dificuldades que este processo contém e que nem sempre foram relatadas por compreender que não seriam relevantes. Talvez aqui se encontre uma grave indisciplina (não teórica, como aponta Triviños) – falo de uma indisciplina de quem faz opções por trazer os pontos mais positivos, a partir, principalmente, da fala das crianças na construção desta história. Muito ainda está por dizer, por pesquisar, por concluir... mas algo está se delineando como realmente forte: é possível falar de cinema com as crianças, sem que venhamos pedagogizá-lo. Falo em trabalhar o cinema por ele mesmo, nas suas muitas possibilidades como linguagem, como algo que amplia olhares, como arte, como história, como modo de ver e de pensar a sociedade/o mundo/os sujeitos, nas suas infinitas formas de simbolização, ou sistemas significadores (Duarte, 2002).

Muita coisa ainda não foi falada, entre elas a sonoplastia. As crianças preocuparam-se apenas com a idéia de narrar a história criada, o restante do som foi pensado e executado por Luciano, que apresentou ao grupo na primeira exibição do filme.

Como um juntar peças, penso que precisamos ampliar nossas histórias sobre o cinema, para que possamos assim, ampliar as histórias do cinema com a educação e com a escola – por que não?

Sila - Se fosse para fazermos tudo de novo? A experiência que vocês vivenciaram ia ajudar?

Jordam – Ia, não ia precisar mais nada. Não precisava explicar mais nada, era só pegar a câmara e ir de novo (risos).

Pego emprestada esta fala de Jordam para dizer que, se eu fosse fazer esse trabalho novamente, muita coisa – com certeza – seria encaminhada diferentemente. A experiência aqui vivenciada exigiu uma busca constante de concepções teóricas sobre cinema que eu não havia construído antes. As próprias discussões de conceitos-chave trabalhados com as crianças seriam encaminhadas diferentemente a partir de uma apropriação que fui buscando no decorrer da pesquisa.

O trabalho que as crianças realizaram com Nathália não foi trazido com maior fôlego, poderíamos ter explorado mais a produção das crianças com o *Movie Maker*/seus desenhos e sua história. Fiz opção por priorizar o filme “Minha escola é assim...”, mas vejo que no trabalho primeiro – com Nathália – a autonomia das crianças ficou em maior evidência; vejo também que as possibilidades que a escola oferece estão mais perto dessa produção, que contou com materiais mais simples e uma montagem com um programa disponível na maioria dos computadores das escolas, o que não acontece com a montagem do filme. Uma experiência enriqueceu a outra, com certeza.

Nathália traz um retorno imediato para as crianças, o filme é produzido e mostrado para elas – foram quatro encontros para esta produção que se encerra com a apresentação do filme *As aventuras na Terra Encantada*. Luciano assiste com as crianças e, a partir dessa produção, traz para as crianças uma outra proposta.

A *devolutiva* de Nathália anima o grupo, que assume o novo desafio. Houve um envolvimento rico e significativo por parte das crianças – principalmente com relação à captação de imagens com a câmera que Luciano trouxe, com o *travelling* e a própria figura do Luciano. Com relação à *devolutiva* que Luciano se comprometeu a fazer até o final do ano de 2007 – essa devolutiva seria o lançamento do filme –, ela só foi acontecer em agosto de 2008, momento em que as crianças não estudavam mais na escola. Mesmo assim, conseguimos reunir pessoas envolvidas no dia do lançamento do filme, que aconteceu na III Mostra de Cinema da UNESCO, o que permitiu atribuir certa importância à produção destes meninos e meninas. Quanto à devolutiva na própria escola, esta só veio a acontecer no mês de setembro, numa festa da escola chamada “Festa da Primavera” – nesse dia o filme foi exibido já no final da festa, momento em que as pessoas não estavam mais com paciência para ver ou ouvir qualquer coisa, pois acontecia um bingo e era o que prendia a atenção do grupo. Apesar disso, tínhamos a atenção das pessoas mais próximas dessa produção e –

bem ou mal – havíamos cumprido a missão de fazer uma *devolutiva* na escola, embora esta não fosse a forma como gostaríamos que isso acontecesse. Como vemos, nem tudo é tão ilustrativo assim: tivemos algumas dificuldades durante o percurso, dependíamos de outras pessoas, dos espaços, dos equipamentos e, não é tão simples assim formarmos parcerias; mas insisto em dizer – é possível!

Tomar esta história como recorte de um falar de cinema e educação é pensar na possibilidade de apropriação e produção de um capital artístico-cultural enquanto direito, um direito a aprender e ensinar, um aprender a pensar a partir de uma linguagem que precisa ser socializada. Um aprender a trabalharmos juntos.

A presente investigação proporcionou-me um outro olhar para a relação cinema e educação, um olhar que aponta o quanto é possível vencer a falta de recursos, o quanto é necessário defendermos uma política de formação de profissionais, a importância também da ampliação do repertório artístico-cultural não apenas para os alunos, como também para os professores. Um olhar que se constrói, que constrói gostos diferenciados e possíveis de serem modificados.

Agregando outros conceitos que se ampliam, a partir dessa experiência, como um falar de cinema enquanto uma linguagem da arte, ou mesmo do cinema como algo que diz respeito à formação do espectador –, o cinema pode e deve ser tratado como algo de valor em si mesmo, ele pode ser também experimentado no seu processo de produção. Ou melhor: pensar a relação educação \times cinema, parafraseando Xavier, enquanto um cinema que faz pensar, provoca diversão, reflexão e questiona, por isso “educa”.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 121-147.

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema Arte da Memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Imagens e sons: a nova cultural oral**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 1, n. 1, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1978.

ASSIS, Henrique Lima e MARTINS, Alice Fátima. Outros modos de ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais. In: ROCHA, Cleomar de Souza (org.). **Arte: limites e contaminações**: Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP, v. 2, n. 15, Salvador, ANPAP, 2007.

AQUINO, Nathália. **O Cinema na Educação: uma experiência na escola Prof. Moacyr Jardim de Menezes**. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma – SC. Programa de Iniciação Científica – PIC 170 2007/2008.

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

_____. Pode um Filme Ser um Ato de Teoria? In: **Educação & Realidade: Dossiê cinema e educação**, v. 33, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2008. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2008. p. 21 - 34.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. Tradução de José Lino Grünnewald. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. e HABERMAS, Jürgen. “Os Pensadores” – História das grandes idéias do mundo ocidental. Textos escolhidos. 1. edição. São Paulo: Editora Abril, 1975 (p. 7-34).

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, v.1).

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** São Paulo: Zouk, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte.** 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CRICIÚMA, Proposta Curricular da Rede Municipal: currículo para a diversidade: sentidos e práticas. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008, p.30.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

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

Estatuto da criança e do adolescente – ECA – Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. > acesso em 17 de julho de 2008.

FANTIN, Mônica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006a.

_____. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <http://www.tede.ufsc.br/teses> >Acesso em 30 de junho de 2008. Florianópolis, 2006b. 398 f.

JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia e LEITE, M^a Isabel Leite. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 39-55.

KRAMER, Sônia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____ e LEITE, M^a Isabel Leite. **Infância: Fios e desafios da pesquisa.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 13-38.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEITE, Maria Isabel. Linguagem e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda e LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** Campinas, SP: Papirus, 2004a. p. 25-39.

_____. Educação e cinema: um recorte sobre o papel dos festivais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda e LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004b. p. 97-120.

_____. **Espaço de Narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro**. SC: UNESC, 2006 [mimeo].

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista, v.1. n. 1. São Paulo, 2005.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail (org.). **A Experiência do Cinema: ontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal; Embrafilmes, 2008. p. 143-172.

MUNSTERBERG, Hugo. A atenção; a memória e a imaginação e as emoções. In: XAVIER, Ismail (org.). **A Experiência do Cinema: ontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal; Embrafilmes, 2008. p. 25-54.

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

NEVES, Julio José. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, Nº 3, 2º sem./1996. Disponível em www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/CO3-art06.pdf >Acesso em 9/7/2008.

OSCHELSKI, Luciano de Carvalho. **O cinema vai a escola e a escola faz cinema, uma experiência desenvolvida na E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes**. Monografia. Pós-Graduação em Ensino da Arte. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Agosto de 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertório musicais. In: _____ e LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de Professores: Autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 41-60.

PUDOVKIN, V. Métodos de tratamento do material (montagem estrutural), O método do cinema e O diretor e o roteiro. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema: ontologia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal; Embrafilmes, 2008. p. 55-73.

SANTA CATARINA, Proposta Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998. p. 16-17.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (orgs.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

- RITTNER, Maurício. **Compreensão de cinema**. São Paulo: Editora S.A., 1965.
- RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. Rio de Janeiro; DP&A, 2002.
- STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- SILVA, Silemar Maria de Medeiros da. **O Projeto de Oficina de Arte da Rede Pública Municipal de Educação de Criciúma: uma proposta para a formação do sujeito (1993-2003)**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2004.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. (org.). **A Experiência do Cinema: ontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 2008a.
- _____. Um cinema que “Educa” é um cinema que (nos) faz Pensar. **Educação & Realidade: Dossiê cinema e educação**. v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2008b. p. 13 a 20.
- XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.
- ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. Campinas: S/P: Autores Associados, 2001.
- ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

7. ANEXO

E.M.E.I.E.F. Prof. MOACYR JARDIM DE MENEZES
OFICINA DE ARTES DO BAIRRO CEARÁ
1º E 2º ANO DO 2º CICLO

PROJETO: CINEMA/2007

Justificativa

- Cinema como uma das linguagens da arte
- A importância do cinema na formação dos sujeitos.
- O cinema como um instrumento de investigação e registro de histórias de vida/bairro (história do cinema)
- Relação entre as diferentes linguagens (sincretismo- visual, escrita, oralidade, música, gestual, etc)
- Como o cinema tem se apresentado na vida dos nossos alunos/as (regras, vida pública, repertório, incomodações)
- Ampliar a relação da escola com outras instituições de conhecimento (cinema e universidade)
- A importância da pesquisa na construção do conhecimento
- Valorização do espaço do cinema (arte, lazer e outros conhecimentos)
- Relação interdisciplinar
- Relações entre turmas
- Relação escola X comunidade
- Ampliar possibilidades para autoria e autonomia das pessoas envolvidas
- Importância de trocas de conhecimento e de experiências
- Possibilitar outros referenciais dos padrões estéticos do cinema

Objetivos

Geral- Ampliar olhares sobre o cinema, pensando a educação estética a partir do conhecer, fluir e do fazer.

Específicos

- Ampliar repertório de filmes;
- Conhecer a história do bairro Ceará a partir de diferentes narrativas;
- Conhecer a história do cinema
- Saber como funcionam os equipamentos cinematográficos;
- Refletir sobre comportamento sociais, a partir da ida ao cinema;
- Elaborar roteiros;
- Realizar experimentações de produção cinematográfica;

- Possibilitar contatos com produções de “Curtas Metragens”, refletindo sobre suas elaborações;
- Trabalhar de forma integrada com a Central de Cinema da UNESCO;
- Promover debates com alunos/pesquisadores, professores/pesquisadores e representantes do projeto Central de Cinema sobre filmes assistidos;
- Filmar e fotografar o processo de construção de conhecimento vivenciado pelo grupo, como fonte de pesquisa para diferentes possibilidades;
- Possibilitar contato com cinema em outros espaços;
- Vivenciar a experimentação de elaboração de roteiro, cenário, coreografia, figurino, etc.
- Construir coletivamente a história do bairro da escola, possibilitando a integração entre alunos/as, professores/as e moradores/as;
- Documentar por meio da escrita e da produção cinematográfica a história do bairro;
- Socializar a construção desse conhecimento estabelecendo intercâmbio com outras escolas;
-

Metodologia

(Referendar a importância da pesquisa na escola para construção do conhecimento, das crianças enquanto pesquisadores e da compreensão de levar em conta (pesquisar) o conhecimento prévio do assunto pelas crianças para encaminhar sua ampliação;)

Para concretizar a proposta desse projeto precisaremos seguir alguns passos, os quais dividimos em etapas. Sendo que algumas delas serão realizadas concomitantemente e outras paulatinamente. As etapas são as seguintes: **Seleção e audiência de filmes** brasileiros e/ou alternativos do cinema internacional para perceber a produção dos textos e a composição das imagens; **Pesquisa** (história do cinema, e do objeto da construção do filme, o bairro Ceará); **Experimentação** (exercícios cênicos e...); **Elaboração do roteiro e produção do filme;**

Para a **seleção e audiência dos filmes** estaremos envolvendo todos/as alunos/as e professores/as das turmas e a Central de Cinema da UNESCO e Museu da Infância. com a discussão e debate dos filmes. A discussão envolverá questões como: regras de comportamento em público, ampliação do repertório dos filmes e poética e estética dos filmes;

A **pesquisa** envolverá o conhecimento da história do cinema em nível mundial, nacional e local (Criciúma) e a coleta de imagens, falas e outros documentos para a

produção do filme da história do bairro da escola. **Sobre a história do cinema** buscaremos conhecer como funcionava no passado e como funciona atualmente o equipamento cinematográfico; as primeiras produções do cinema – o cinema mudo, o cinemascope, o cinema brasileiro e as primeiras experiências de cinema em Criciúma; Sobre a pesquisa precisamos montar uma **equipe de trabalho** que realizará a coleta de dados, falas e imagens.

A Experimentação acontecerá como pequenas oficinas, onde as crianças- alunos/as terão contato como filmadora, gravador; exercícios cênicos, pequenos roteiros, etc. Com apoio da Central de Cinema e Museu da Infância.

A elaboração do roteiro e da produção do filme se apresenta como a produção final e envolverá alunos/as e moradores/as do bairro. Contaremos com a parceria da Central de Cinema da UNESC.

Socialização do conhecimento construído, elaboração de textos sobre o projeto (processo de construção, execução e produção) em outros espaços (escolas, universidade, seminários...).

Reuniões conceituais visando a elaboração da história a partir das entrevistas, para discutirmos as próprias entrevistas e a elaboração do roteiro para a produção do filme (e do livro a ser escrito também).

Professoras/propositoras: Silemar M.M.Silva, Marli de Oliveira Costa e Regina Siqueira.

AUTORIZAÇÃO

Eu.....que tenho.....anos de idade, aceito participar de um projeto de pesquisa que tem como tema: CINEMA E EDUCAÇÃO. Autorizo assim, a Professora/Pesquisadora Silemar Maria de Medeiros da Silva a usar as falas por mim proferidas (e por mim revisadas), assim como minhas imagens, desenhos e escritas para uso da pesquisa que trata do tema CINEMA E EDUCAÇÃO. Estendo também esta autorização aos pesquisadores Nathália Neves Aquino e Luciano Oschelski que desenvolveram suas pesquisas – de mesmo tema – em paralelo.

Atenciosamente,

Assinatura

Criciúma,de julho de 2008.

A pesquisa de Silemar M^a M. da Silva tem como título:

“MINHA ESCOLA É ASSIM...” REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA DAS CRIANÇAS.

AUTORIZAÇÃO

Eu,....., RG.....(nº da Identidade), como diretora da E.M.E.I.E.F.Prof. Moacir Jardim de Menezes, autorizo a Professora/Pesquisadora Silemar Maria de Medeiros da Silva a desenvolver sua pesquisa de Mestrado no espaço da escola, com os alunos com os quais ela trabalha, para uso da pesquisa que trata do tema CINEMA E EDUCAÇÃO. Estendo também esta autorização aos pesquisadores Nathália Neves Aquino e Luciano Oschelski que desenvolveram suas pesquisas – de mesmo tema – em paralelo.

Atenciosamente,

Assinatura

Criciúma,de julho de 2008.

A pesquisa de Silemar M^a M. da Silva tem como título:

“MINHA ESCOLA É ASSIM...” REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA DAS CRIANÇAS.

AUTORIZAÇÃO

Eu,.....(nome do pai ou da mãe), RG.....(nº da Identidade), autorizo meu (minha) filho(a).....(nome da criança), a participar de um projeto de pesquisa que trata do tema CINEMA E EDUCAÇÃO. Autorizando assim, o uso de suas falas, imagens, desenhos e escritas para uso da pesquisa.

A presente pesquisa foi desenvolvida pela Professora/Pesquisadora Silemar Maria de Medeiros da Silva juntamente com os pesquisadores Nathália Neves Aquino e Luciano Oschelski que desenvolveram suas pesquisas – de mesmo tema – em paralelo, entendo que estendo a todos os três, esta autorização.

Atenciosamente,

Assinatura

Criciúma,de julho de 2008.

A pesquisa de Silemar M^a M. da Silva tem como título:

“MINHA ESCOLA É ASSIM...” REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA DAS CRIANÇAS.

AUTORIZAÇÃO

Eu,.....,
RG.....(nº da Identidade), autorizo a Professora/Pesquisadora Silemar Maria de Medeiros da Silva a usar as falas por mim proferidas (e por mim revisadas), assim como minhas imagens para uso da pesquisa que trata do tema CINEMA E EDUCAÇÃO. Estendo também esta autorização aos pesquisadores Nathália Neves Aquino e Luciano Oschelski que desenvolveram suas pesquisas – de mesmo tema – em paralelo.

Atenciosamente,

Assinatura

Criciúma,de julho de 2008.

A pesquisa de Silemar M^a M. da Silva tem como título:

“MINHA ESCOLA É ASSIM...” REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA DAS CRIANÇAS.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)